POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ POŚWIĘCONY SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VIII.

ZESZYT I. STYCZEŃ – LUTY 1938

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU I.

Redaktor: *Juliusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty“ i „Życia Literackiego“:

rocznie . .	13 zł („Polonista“—6 zł 50 gr)	numer pojedynczy 1 zł 50 gr
półrocznie	7 zł („Polonista“—3 zł 50 gr)	Każdy zeszyt obejmować będzie w r. 1938 co najmniej $2^1/_2$ ark. druku.

Członkowie Tow. Polonistów R. P. otrzymują oba czasopisma z tytułu opłacania składki członkowskiej.

Adres Redakcji:

„Polonista“, Warszawa 1, „Biblioteka Polska“, Św. Jańska 4.
Tel. red. 7-00-83, Telefon sekr. red. 12-60-77.

Adres Administracji:

Biuro Zarz. Gł. Tow. Polonistów R. P., Warszawa 1, Stare Miasto 31 (kamienica Ks. Mazowieckich).

Konto czekowe w P. K. O.: nr 68 (Tow. Polonistów R. P. Zarz. Gł.).

POLONISTA

W roczniku VIII „POLONISTY“

zamieścili swe prace:

Bandura L., Blaustein L., Czapliński A., Dalbor-Żlabowa J., Daszkiewicz S., Dolińska M., Dziembowska A., Filipowicz T., Karpowiczowa Z., Kijas J., Klein K., Kleinerman S., Kluzekówna H., Kolbuszewski St., Kosior Z., Kulczycka-Saloni J., Mężyński K., Miernowski J., Mierzwa J., Ostrowska M., Paluszkiewicz M., Parnowski T., Pleśniarski B., Radoński T., Schipper H., Sienkiewicz L., Spoczyńska H., Szyszkowski W., Świdwiński St., Wieczorkiewicz B., Wnuk M., Wołk-Łaniewska E., Zimer J.

Redaktor:

J. Saloni

Sekretarz Redakcji:

H. Schipper

POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ POŚWIĘCONY SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VIII.

WARSZAWA 1938

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

DRUKIEM ZAKŁ. GRAF. „BIBLIOTEKA POLSKA" W BYDGOSZCZY

Kazimierzowi Wóycickiemu w roku jubileuszowym.

W grudniu ubiegłego roku zebrało się grono przyjaciół i uczniów Kazimierza Wóycickiego, by skromnie i bez rozgłosu, niemniej jednak serdecznie uczcić dwudziestopięciolecie jego pracy naukowej, rozpoczętej tak cennym i do dzisiejszego dnia żywotnym dziełem jak *Forma dźwiękowa prozy polskiej i wiersza polskiego* (Warszawa 1912); najmilszym zaś darem złożonym przy tej sposobności był zapewne dla Szanownego Jubilata zbiór prac najmłodszych polonistów z zakresu wersyfikacji polskiej, świadczący, że żmudny trud jego w tej dziedzinie nie poszedł na marne.

Obraz zasług Kazimierza Wóycickiego położonych na niwie polonistyki w ciągu tych lat dwudziestu pięciu byłby jednak niepełny, gdybyśmy zapomnieli o drugiej stronie jego działalności niemniej ważnej, a wiążącej się ściśle z rozwojem dydaktyki języka polskiego w pierwszej i przez to właśnie najtrudniejszej fazie budowania odrodzonego szkolnictwa polskiego. Czasopismo więc nasze jako organ poświęcony specjalnie sprawom nauczania języka polskiego uważa za swój miły obowiązek dołączyć również swój głos do wyrazów uznania i życzliwości, jakie wypełniły tę uroczystość.

Wytyczywszy w rozprawie pt. *Historia literatury i poetyka* (Warszawa 1914) granice między tymi dwiema dziedzinami wiedzy literackiej wzajemnie się uzupełniającymi poświęcił Kazimierz Wóycicki następne lata swej pracy rozbudowie zaniedbanej u nas poetyki i przystosowaniu tej dyscypliny tak ważnej dla należytego rozumienia i odczuwania tekstów literackich do potrzeb szkolnych. W r. 1917 wydał po raz pierwszy swój podręcznik *Stylistyka i rytmika polska.* Nowoczesne ujęcie materiału oparte o najlepsze wzory zagraniczne, przystępny wykład lub raczej umiejętne kierowanie ćwiczeniami i obserwacjami ucznia, subtelne stopniowanie trudności i pedagogiczny umiar w wyborze wiadomości zapewniły temu podręcznikowi wielką popularnosc i sprawiły, że już w dwa lata później pojawiło się drugie wydanie, a za nim poszły dalsze. Prawdziwym jednak otwarciem oczu na rozliczne wartości estetyczne, jakie dadzą się wydobyć z dzieła literackiego, były dopiero *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki* (Gebethner i Wolff 1918), prowadzące krok za krokiem od porównawczej obserwacji pokrewnych tekstów poprzez szczegółową analizę różnych składników utworu do uświadomienia stosunku wzajemnego różnych sztuk. Przeznaczony pierwotnie „dla szkoły i samouków", stał się ten podręcznik raczej wartościową książką dla nauczyciela, torującą drogę naukowo pojętej analizie literackiej w szkole.

Z chwilą wydania pierwszych programów dla zjednoczonego i odrodzonego szkolnictwa polskiego analiza ta stała się jednym z głównych sposobów opracowania dzieł literackich na gruncie szkolnym, wskutek braku jednak należytego przygotowania naukowego z tej dziedziny zaczęła przybierać tu i ówdzie formy niepożądane. Wówczas Kazimierz Wóycicki pisze swój *Rozbiór literacki w szkole* (Warszawa 1921), który w sposób gruntowny i wszechstronny oświetla różne kwestie z tą sprawą związane i stanowi do dzisiejszego dnia jedną z najważniejszych pozycji w przygotowaniu dydaktycznym nauczyciela. Jednocześnie rozdział wstępny tej książki pt. „Historia literatury czy literatura" rozstrzyga w sposób stanowczy problem dydaktyczny, który był przedmiotem rozstrząsań na łamach czasopism pedagogicznych już od lat dziesięciu, na rzecz lektury tekstów. Zdecydowane stanowisko autora w tej sprawie, podyktowane względami zarówno naukowymi jak dydaktycznymi wywołało wprawdzie żywą polemikę, której echa dały się słyszeć jeszcze na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w 1925 r., niemniej jednak bezpośrednie zetknięcie młodzieży z tekstem literackim stało się odtąd kamieniem węgielnym wszelkich prób i poczynań na polu dydaktyki języka ojczystego.

Dodajmy do tego jeszcze *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury* (Gebethner i Wolff 1923), w którym to szkicu zwrócił autor uwagę na znaczenie obrazu jako pomocy naukowej i swoistego przedmiotu nauczania i odsłonił wiele zapomnianych źródeł tych tak ważnych środków kształcenia estetycznego, a otrzymamy pełny obraz zasług Kazimierza Wóycickiego na polu dydaktyki języka polskiego.

Na podstawie tego dorobku można stwierdzić, że w rozwoju tym odegrał on rolę niepoślednią. Wywalczywszy bowiem należyte prawa tekstom literackim jako najważniejszemu przedmiotowi nauczania torował jednocześnie drogę należytej ich interpretacji, zgodnej z teoretycznymi podstawami nauki o literaturze. Wśród rozlicznych zaś celów, jakie przyświecają nauczaniu języka polskiego w szkole współczesnej, otoczył specjalną pieczą sprawę kształcenia estetycznego na drodze bezpośredniego zetknięcia młodzieży z dziełami sztuki, o czym marzył od samego początku: „Nauczyć patrzeć, widzieć, czuć, myśleć, poprzez sztukę sięgać w głębię życia etycznego, wyćwiczyć zdolność analizy i syntezy, wykształcić smak i sąd bez zadawania gwałtu przyrodzonym upodobaniom, otworzyć szeroko duszę młodzieży wpływom sztuki — oto jak rozumiem zadanie historyka i teoretyka literatury w szkole średniej" — pisał w przedmowie do swych „Ćwiczeń porównawczych z dziedziny poetyki" w r. 1918 i do spełnienia tego zadania przygotowywał z wielką wytrwałością i subtelnością zarówno młode pokolenia polonistów jak ogół młodzieży. I za ten trud należy mu się nie mniejsza wdzięczność i uznanie jak za jego pracę na polu naukowym.

Władysław Szyszkowski.

Program języka polskiego w gimnazjum w świetle czteroletniego doświadczenia.

Program języka polskiego w gimnazjum od chwili wejścia w życie stał się przedmiotem bacznej obserwacji w praktyce szkolnej. Zbierano skrzętnie opinie o nim od ogółu nauczycieli polonistów za pośrednictwem swobodnej wymiany zdań na konferencjach ognisk metodycznych oraz specjalnie układanych kwestionariuszy. Zainicjowaną przez Kuratorium Lwowskie ankietę na temat realizacji programu klasy I rozszerzono w latach następnych na dalsze klasy i inne tereny, przy czym zwracano się zrazu do wszystkich członków ognisk, później zaś tylko do niektórych, korygując i uzupełniając te odpowiedzi na tle dyskusji ogółu uczestników na konferencjach rejonowych. Badania te miały więc zasięg dość szeroki, bo objęły w całości lub częściowo tereny okręgów szkolnych: brzeskiego, krakowskiego, lwowskiego, poznańskiego i pomorskiego, warszawskiego, wileńskiego, wołyńskiego i województwa śląskiego. Wyniki tych obserwacji z niektórych terenów (lwowskiego i wołyńskiego) były już ogłaszane w latach poprzednich [1]). Obecnie po zamknięciu tej dyskusji uwagami na temat całokształtu programu, zebranymi tą samą drogą, materiał wydaje się dostateczny, by można było kusić się o zebranie ogólnych wyników doświadczeń czteroletnich na tym polu i snuć z nich pewne wnioski co do ogólnej wartości programu i zmian, jakie należałoby w nim przeprowadzić. Czynimy to tym chętniej, że materiał pobudzi zapewne do wypowiedzenia się tych, którzy nie brali bezpośredniego udziału w dyskusji lub na drodze własnych doświadczeń doszli do innych wniosków.

Zacznijmy od rzeczy najogólniejszej, ale zarazem najważniejszej, tj. od skupienia materiału z zakresu nauki języka polskiego około głównej osi programowej „Polska i jej kultura". Zasada ta uznana została powszechnie za słuszną tak ze względów dydaktycznych jak wychowawczych. Nie wszyscy jednak godzą się na sposób, w jaki tego skupienia dokonano.

---

[1]) Dr J. Kijas: *Nauczanie języka polskiego w klasie I gimn. w świetle praktyki szkolnej.* Muzeum 1935 Z. I i odb. Lwów 1935. Tenże: *Praca nauczyciela języka polskiego w klasie II gimn.* (na podstawie wyników ankiety) Muzeum 1936 i odb. Lwów 1936. Tenże: *Język polski w kl. III gimn.* Muzeum 1937. Z. 3. Tenże: *Język polski w kl. IV gimn.* Muzeum 1937 Z. 4 i odb. *Język polski w klasach III i IV gimn.* (na podstawie wyników ankiety) Lwów 1938. M. Gawrońska: *Realizacja lektury wypisów w kl. I i II gimn.* St. Hertel: *Sprawozdanie z realizacji lektury większych całości w kl. I i II gimn.* A. Turkówna: *Realizacja programu języka polskiego w kl. I i II w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu na Wołyniu.* J. Werberg: *Sprawozdanie z realizacji programu w zakresie nauki o języku.* Sprawy Pedagogiczne, dodatek do „Życia Krzemienieckiego" Rocznik 1935.

Jednych razi wyłączność materiału historycznego i obok przekroju podłużnego tj. układu chronologicznego lektury radzi by widzieć szersze uwzględnienie przekroju poprzecznego, tj. obrazu Polski dzisiejszej na tle materiału z zakresu literatury współczesnej [1]). Inni ostrzegają, że skupienie nauki około osi „Polska i jej kultura" nie powinno jednak ograniczać do minimum obrazów kultury zachodnio-europejskiej, co szczególnie jaskrawo zaznacza się w obrębie materiału klasy IV. Jeszcze inni zwracają uwagę, że zasada ta występuje wyraźnie tylko w jednym dziale nauczania, tj. w obrębie lektury, w innych zaś, np. w nauce o języku, zaznacza się dość słabo i w związku z tym domagają się szerszej rozbudowy niektórych części tej nauki, jak np. nauki o realnym i etymogicznym znaczeniu wyrazów, o wyrazach zapożyczonych itp.

Bez względu na te zastrzeżenia wszyscy niemal uczestnicy ankiet godzą się również na historyczny układ wypisów i lektury uzupełniającej jako zasadę porządkującą materiał z tej dziedziny. Co najwyżej zaś domagają się w tych ramach pewnych odchyleń w kierunku najważniejszych przejawów życia współczesnego oraz wyjątków z literatury współczesnej zupełnie oderwanych od zagadnień historycznych. Nie zraża do tego układu nawet ściśle z nim związana korelacja nauki języka polskiego z historią. Sprawa ta bowiem po niezdrowych wybujałościach w pierwszych latach istnienia gimnazjum — wywoływanych w dużej mierze przez wypełnianie tzw. arkuszy korelacyjnych — przeobraziła się z czasem w naturalną współpracę wewnętrzną obu przedmiotów. Oczywiście, że trafiają się jeszcze tu i owdzie trudności w uzgodnieniu toku nauczania obu przedmiotów wskutek nierównomiernego rozkładu materiału w poszczególnych okresach (np. w stosunku do średniowiecza lub wieku XVI), nie dających się przewidzieć z góry opóźnień i przeszkód (trudności w opanowaniu pewnych części materiału w jednym lub drugim przedmiocie [2]), przy wzajemnym jednak porozumieniu i dobrej woli z obu stron dadzą się one jakoś rozwiązać. Gorzej jest z samym sposobem podejścia do materiału z obu przedmiotów. Mając wciąż do czynienia w wypisach z utworami osnutymi na tle historycznym młodzież szuka w nich przede wszystkim prawdy dziejowej, prawda zaś artystyczna i związane z nią wartości ideowe i formalne schodzą na drugi plan. Dochodzi niekiedy do takiego nawet przewartościowania

[1]) Życzenie to zdaje się częściowo spełniać wyd. II programu (Lwów Państw. Wydawn. Książek Szkolnych 1937) przewidując w wypisach dla kl. II obok utworów wiążących się z dawnym życiem Polski: „związane z nimi treściowo i ideowo utwory poetyckie i prozaiczne (w całości lub wyjątkach) osnute na tle życia polskiego w teraźniejszości" (str. 55).

[2]) Zwraca na nie również uwagę dr G. Thonowa w referacie pt. *Nowy program języka polskiego w gimnazjum i jego realizacja w świetle literatury i praktyki*. Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego 1937 nr 3 i odb. Warszawa 1937.

materiału z obu przedmiotów, że niektóre ustępy z podręcznika historii dzięki swej obrazowości traktowane są raczej jako beletrystyka, niektóre zaś czytanki z wypisów polskich wskutek przeładowania szczegółami historyczno-kulturalnymi odgrywają rolę sui generis źródeł historycznych. Trzeba jednak przyznać, że w miarę udoskonalania się produkcji podręcznikowej oraz uświadamiania sobie tych nieporozumień przez nauczycieli zjawiska takie stają się coraz rzadsze i granice między obu przedmiotami występują w praktyce szkolnej coraz wyraźniej.

Godzenie się na układ chronologiczny lektury nie wyklucza zastrzeżeń, jakie mają niektórzy w stosunku do rozkładu tego materiału na poszczególne klasy. Szczególnie częste są narzekania na przeładowanie klasy III i stąd propozycje, by końcową część tego materiału tj. lekturę związaną z powstaniem styczniowym przenieść do klasy IV. Nie przeszkadza to jednak, że jednocześnie proponuje się szersze rozbudowanie tej epoki uważając, że na tle innych epok okres romantyczny uwypukla się zbyt słabo. Zbyt szeroko zaś uwzględniona wydaje się epoka saska, co nie jest bynajmniej pożądane ze względów wychowawczych. Ostatecznie więc zaczyna się krystalizować pogląd, by życie duchowe takich epok jak średniowiecze, wiek XVII, czasy saskie ujmować tylko w liniach najogólniejszych, szerzej natomiast i głębiej traktować tak ważne epoki jak wiek XVI, XVIII i XIX, jakkolwiek z drugiej strony dają się słyszeć ostrzeżenia, że nawet w tym ujęciu jak obecnie epoki te są z wyjątkiem pozytywizmu dla młodzieży zbyt trudne do zrozumienia.

Szersze lub węższe rozwinięcie tematów wskazanych w programie jest już właściwie sprawą wypisów. Zawartość ich poddawano również w ciągu tych czterech lat bardzo dokładnej obserwacji, tak że dziś można mieć sąd wyrobiony o wartości dodatniej lub ujemnej nawet poszczególnych czytanek. Szczegółowy rozbiór tej kwestii przekraczałby oczywiście ramy niniejszego artykułu. Można co najwyżej zająć się niektórymi typami czytanek i na tej podstawie snuć pewne wnioski na temat ogólnego charakteru wypisów.

Stwierdzić więc przede wszystkim trzeba, że najbardziej przystosowane do zainteresowań i poziomu umysłowego młodzieży okazały się utwory prawdziwie literackie o charakterze dynamicznym. Z największym zaś oporem spotkały się rozprawki o zabarwieniu naukowym lub eseistycznym. Odpowiedzi na ankiety dziwnie zgodnie podkreślają opór duchowy młodzieży wobec takich czytanek jak: Witwicki: *Posągi bogini na Wysokim Zamku w Atenach* (B. M. I 91); tenże: *Ołtarz mariacki Wita Stwosza* (B. M. II 133); tenże: *„Dawid" Michała Anioła* (tamże 189); Kitowicz: *Bankiety i stoły pańskie* (B. M. III 17); Parandowski: *Encyklopedyści* (tamże 58); Chłędowski: *Z dziejów peruki* (tamże 35); Tatarkiewicz: *O stylu empire* (tamże 208); Boy-Żeleński: *Wśród*

stańczyków i *Cygan nieznany* (B. M. IV 79 i 216) i i. Jedynie *Strój i sprzęt romantyzmu* Wasylewskiego (B. M. III 364) zdołał sobie wśród tych utworów zdobyć względy czytelników. Jest to objaw dość niepokojący, trudno bowiem wyobrazić sobie naukę języka polskiego zamkniętą wyłącznie w obrębie prozy artystycznej, choćby ze stanowiska teorii literatury stanowisko takie było zupełnie słuszne. Może więc tylko materiał z tej dziedziny zamieszczony w podręcznikach jest nieodpowiedni, może dobór tych utworów jest zbyt jednostronny, gdyż wszystkie prawie rozprawki poruszają tematy historyczno-kulturalne, może niektóre z nich przeładowane są zbytnio szczegółami antykwarycznymi (np. *Z dziejów peruki* i *Bankiety i stoły pańskie*), inne zaś mają ton zbyt swobodny, pełen aluzji do zjawisk uczniowi nieznanych (np. *Encyklopedyści* lub *Cygan nieznany*). W każdym razie rezygnacja z tego działu prozy byłaby dla całokształtu nauki języka polskiego w obecnym jego ujęciu rzeczą niepożądaną.

Drugim zjawiskiem bardzo znamiennym, jakie zaznacza się w świetle tych spostrzeżeń, jest równowaga powodzenia dawnych wypróbowanych sił pisarskich i pisarzy współczesnych. W kl. I na pierwszy plan wysunęły się w upodobaniach młodzieży utwory Kadena Bandrowskiego, Choynowskiego, Parandowskiego, Wielopolskiej, Maykowskiego, ale także *Iliada* i *Odysseja*, *Maraton* i *Reduta Ordona*, w kl. II obok czytanek Kossak-Szczuckiej, Obertyńskiej, Parandowskiego i i. spotykamy na liście wyróżnionych utworów *Ballady* i *Alpuharę* Mickiewicza, wyjątki z *Krzyżaków* .Sienkiewicza itp., w kl. III widoczna jest nawet pewna przewaga dawnych pisarzy nad współczesnymi, pierwsze miejsca bowiem zajmują utwory Mickiewicza, Słowackiego, Żeromskiego, obok nich zaś tylko *Policzek* Obertyńskiej, w kl. IV zaś serce młodzieży zdobywają przede wszystkim nowele Prusa, Sienkiewicza, Tetmajera, dopiero zaś po nich cieszą się uznaniem niektóre czytanki „współczesne", jak *Pewiacy* Maykowskiego, *Miód w sercu* Morcinka, *Koncert Paderewskiego* Makuszyńskiego. Równowaga ta zdaje się świadczyć z jednej strony, że koncepcja programu, by życie epok minionych oświetlać za pomocą utworów zarówno pisarzy dawnych jak współczesnych, jest pomysłem odpowiadającym psychice młodzieży w tym wieku, z drugiej zaś strony, że decydującym momentem dla powodzenia pewnego utworu jest nie tyle jakość tematu, ile sposób jego ujęcia przez danego autora. W całej pełni zdaje się potwierdzać takie przypuszczenie, poparte ankietami, stan na terenie kl. I, gdzie zależnie od podręcznika prym wśród czytanek wyróżnionych wiodą utwory osnute na tle życia współczesnego lub starożytnego.

Trzecim wreszcie zjawiskiem, które da się zaobserwować w świetle ankiet na temat stosunku wypisów do zainteresowań młodzieży, jest chłodny na ogół stosunek do tzw. obrazków historyczno-kulturalnych. Niektóre tylko z nich jak *Gałązka dzikiej oliwki* Parandowskiego (B. M. I 110 G. Ł. 174), *Czterdziesty piąty cud św. Kingi* Obertyńskiej (B. M. II 69), *Liść wawrzynu* Parandowskiego (B. M. II 194), *Doktór Morcinek* Kossak-Szczuckiej (B. M. III 404), *Koncert Paderewskiego* Makuszyńskiego (B. M. IV 233) i i. zdołały pozyskać sobie uznanie, znacznie większa zaś ilość utworów tego typu mieści się na liście czytanek, które wybitnie się nie podobały.

Wśród tych „preparatów" ze specjalną niechęcią ze strony nauczycieli i młodzieży spotykały się wyodrębnione jako oddzielny punkt programu obrazki odtwarzające charakterystyczne szczegóły z życia wybitnych pisarzy na tle epoki. Zrazu, gdy chodziło o pisarzy staropolskich w kl. II, o których życiu wiemy stosunkowo niewiele, zdania co do wartości tych obrazków były dość różnolite. Podkreślano tylko, że nie wszystkie opracowania są równie szczęśliwe, że w niektórych z nich postacie pisarzy są ujęte fałszywie np. (Rej w *Darze sąsiedzkim* Kossak-Szczuckiej, B. M. II 229) lub wypadają zbyt blado (Skarga w czytance Wasylewskiego *Na popasie w Sądowej Wiszni*, tamże 259). Ogólny zaś sąd brzmiał: pomysł dobry, wykonanie słabe. W kl. III jednak, gdzie w ten sam sposób próbowano ująć także postacie Mickiewicza i Słowackiego, cierpliwość zaczęła się już wyczerpywać, zwłaszcza, że opracowania te były jeszcze mniej szczęśliwe. „Nie mogę zrozumieć potrzeby takiej czytanki jak *Nad Niemnem i Wilią* Nowakowskiego — pisał ktoś zniecierpliwiony — istnego bigosu butów, wierszy, biografii i wzruszeń. Zdaje się, że jest to dalszy ciąg tej zabawy, którą tak chwalebnie prowadzimy w kl. II tego podręcznika (p. Rey i jego ptaszki). Czy nie czas zamiast faramuszek przyzwyczajać młodzież do szanowania wiedzy i faktu. Temu ochroniarskiemu sui generis pajdocentryzmowi czas by było wyrwać »kły i pazury«. Ponieważ zaś w wypisach dla tej klasy obok tego rodzaju obrazków poczęto umieszczać także dokumenty biograficzne w postaci listów i pamiętników, sympatia zaczęła się przechylać bardziej ku tego rodzaju materiałowi źródłowemu. W kl. IV jednak także i ten materiał okazał się nie wystarczający. Poczęto się żalić, że w takich wspomnieniach jak Choynowskiego o Prusie (B. M. IV 43) lub Przybyszewskiego o Kasprowiczu (tamże 143) bardziej się prezentują czytelnikowi autorzy wspomnień niż ich bohaterowie, że dokumenty takie nie dają pełnego obrazu życia i twórczości pisarzy i coraz chętniej poczęto sięgać do obszerniejszych szkiców biograficznych zamieszczonych na liście lektury uzupełniającej, jak książka Wojciechowskiego o Prusie lub Adamczewskiego o Żeromskim. I zdaje się, że ten ostatni sposób zaznajamiania młodzieży z życiem i twórczością wybit-

nych pisarzy byłby najbardziej naturalny i celowy, byle tylko także inni pisarze doczekali się równie dostępnych i sumiennych biografii, zwłaszcza zaś Mickiewicz i Słowacki, czego dotąd daremnie oczekujemy [1]).

Sprawa życiorysów wybitnych pisarzy wiąże się ściśle z doborem lektury podstawowej, na temat której wypowiedziano również sporo uwag zarówno w ankietach jak na konferencjach rejonowych. Okazało się przy tym, że wielu obaw, jakie żywiono w chwili tworzenia programów, praktyka szkolna nie potwierdziła, natomiast wyłoniły się w toku pracy nowe trudności, których wówczas nie przewidywano.

Oto przede wszystkim materiał z zakresu literatury starożytnej w kl. I nie okazał się bynajmniej zbyt trudny i ciężki, lecz przeciwnie, wywołał takie zainteresowanie, że niektórzy proponują wprowadzenie na listę lektury podstawowej nawet całej *Iliady* i *Odysei* lub przynajmniej obok obszerniejszego wyboru tekstów z obu tych dzieł parafraz P a r a n d o w s k i e g o (*Wojna trojańska* i *Przygody Odysseusza)* jako utworów dających przynajmniej przybliżone pojęcie o obszernej skali motywów obu tych arcydzieł klasycznych. Również *Quo vadis?* Sienkiewicza, jakkolwiek umieszczone tylko na liście lektury uzupełniającej, siłą rzeczy stało się lekturą tak powszechną w tej klasie, że zaliczenie tej pozycji do lektury obowiązującej byłoby tylko prostą formalnością. Zdarzają się nawet takie śmiałe głosy, by główną podstawą lektury w tej klasie uczynić trzy wybitne utwory literatury starożytnej: biblijnej, greckiej i rzymskiej.

Równie płonne jak co do literatury starożytnej okazały się obawy żywione względem tekstów staropolskich. Nawet tak martwe zdawało by się utwory jak legenda o św. Aleksym w sprzyjających warunkach nabierały żywości i wywoływały bardzo namiętną dyskusję wśród młodzieży, Rej bawił swoim humorem i stylem, Kochanowski wywoływał zachwyt swoimi *Trenami*. Tylko Skarga okazał się zbyt trudny, a wyjątki z Kołłątaja i Staszica bez należytej podbudowy społeczno-ekonomicznej ciężkie i niezrozumiałe. Nic też dziwnego, że niektórzy wskazują możliwości jeszcze szerszego uwzględnienia literatury staropolskiej przez pomnożenie ilości trenów K o c h a n o w s k i e g o, uwzględnienie niektórych sielanek S z y m o n o w i c z a, wyboru z *Wojny chocimskiej* P o t o c k i e g o itp. Z utworów zaś nowszych zasługuje na zaliczenie do lektury podstawowej w kl. II *Stara baśń* K r a s z e w s k i e g o, której omówienie może skutecznie zastąpić niezbyt udałe cykle słowiańskie w wypisach. Tu też według powszechnego mniemania, nie zaś w kl. IV, jest właściwe miejsce *Trylogii* S i e n k i e w i c z a tak ze względu na ogólną konstrukcję programu jak psychologię młodzieży.

---

[1]) Wydanie II Programu zdaje się dawać pod tym względem zupełną swobodę mówiąc tylko o konieczności uwzględnienia charakterystycznych szczegółów z życia tych pisarzy na tle epoki, nie przesądzając zaś sposobu ich ujęcia.

Najwięcej zastrzeżeń wzbudził dobór lektury podstawowej w kl. III, a to ze względu na swoje ubóstwo oraz wielką ilość wyjątków nie dających żadnego wyobrażenia o całości dzieła. Wskazuje się więc słusznie, że na liście lektury podstawowej w tej klasie mogłyby się zupełnie dobrze znaleźć w całości takie utwory, jak Mickiewicza *Oda do młodości*, *Dziadów część II*, *Konrad Wallenrod*, oraz obszerniejszy wybór ballad i sonetów, co łącznie z *Panem Tadeuszem* dałoby wcale bogaty obraz twórczości Mickiewicza; z utworów zaś Słowackiego mogłyby tu być uwzględnione w całości *Balladyna*, *Ojciec zadżumionych* oraz niektóre fragmenty z *Beniowskiego*. W ten sposób epoka ta zarysowana dość blado w programie zyskałaby na wyrazistości, młodzież zaś miałaby możność już w gimnazjum zaznajomić się ze sporą ilością dzieł obu tych pisarzy.

Również i w klasie IV lista lektury podstawowej wymaga zdaniem powszechnym rekonstrukcji, zwłaszcza w dziale literatury współczesnej. Zarówno bowiem *Trzy wyprawy* Kadena Bandrowskiego jak utwory Sieroszewskiego *(Polowanie na reny*, *Kulisi*, *Ukochana Nieśmiertelna)* okazały się dla młodzieży zupełnie nieodpowiednie z różnych względów natury dydaktycznej i wychowawczej. Co się zaś tyczy literatury z doby pozytywizmu — to po przesunięciu do klasy II *Potopu* należałoby wzmocnić ten okres obszerniejszym wyborem nowel Prusa, Sienkiewicza i Orzeszkowej, obok *Placówki* Prusa uwzględnić jedną z powieści Orzeszkowej oraz większy nacisk położyć na rozbudowę prozy publicystycznej w wypisach. Tylko co do *Wesela* zdania są nie zdecydowane. Jedni uważają nawet wyjątki z tego utworu za zbyt trudne i niezrozumiałe, inni radzi by widzieć tu raczej „Wesele" w całości. W każdym razie przeważa zdanie, że lepsze rezultaty może dać lektura tego utworu w całości mimo braku zrozumienia pewnych scen niż grzebanie się w wyjątkach zbyt luźno ze sobą związanych i nie dających dostatecznego wyobrażenia o całości dzieła.

Jak widać więc z tego zestawienia, propozycje nauczycielstwa zmierzają ku znacznej rozbudowie lektury podstawowej oraz umieszczeniu na jej liście większej ilości dzieł należących do tzw. klasycznego kanonu lektury. Stanowisko takie wydaje się całkowicie słuszne, byle tylko były to utwory jako tako przystosowane do poziomu umysłowego młodzieży. Rozszerzenie bowiem tego kanonu i uwzględnienie w nim dzieł prawdziwie wartościowych nadałyby całości programu pewien wyraźny charakter literacki, który obecnie zbyt jest przytłumiony przez elementy historyczno-kulturalne zawarte w wypisach. W związku z tym jednak musiałoby ulec zmianie także określenie wyników nauczania, które obecnie nie wyodrębniają lektury podstawowej, lecz ogólnie utwory wiążące się z życiem polskim różnych epok, te zaś zależnie od wyboru wypisów i lektury uzupełniającej w różnych szkołach mogą być bardzo różne.

Obok lektury podstawowej także lektura uzupełniająca skupiała na sobie baczną uwagę uczących, zwłaszcza że znalazły się w obrębie niej liczne pozycje nowe, z którymi w programach szkolnych spotykano się po raz pierwszy. Obserwacje jednak w tej dziedzinie były bardziej utrudnione niż w zakresie wypisów. Wskutek niedostatecznego bowiem na ogół zaopatrzenia bibliotek szkolnych nauczyciele nie zawsze mogli sięgać do owych pozycji nowych, lecz z konieczności musieli się zadowalać tymi utworami, które należały już do lektury dawnego gimnazjum. Niemniej jednak zebrano nawet w tych trudnych warunkach sporo obserwacji na temat tej lektury.

W zakresie utworów związanych z tematyką programową utrzymały nadal swe uprzywilejowane stanowisko: *Quo vadis?*, *Krzyżacy* i *Trylogia* Sienkiewicza, *Nad Niemnem* Orzeszkowej, *Syzyfowe prace* i *Ludzie bezdomni* Żeromskiego, obok nich zaś zgodnie z wynikami dawniejszych ankiet wybił się na jedno z pierwszych miejsc *Dewajtis* Rodziewiczówny. Z utworów zaś mniejszych cieszyły się jak dawniej powodzeniem znane nowele Prusa, Sienkiewicza, Orzeszkowej, Żeromskiego, obok nich także *Ksiądz Piotr* Tetmajera, *Pokusa* Choynowskiego, *Ludzkość* Goetla i inne. Nie udała się natomiast próba wskrzeszenia Kraszewskiego, gdyż poza *Starą baśnią* dzieł jego albo wcale nie czytano, albo przyjmowano je bardzo niechętnie. Z utworów historycznych pisarzy nowszych nie znalazły uznania dość rzadko zresztą czytane: *Beatum scelus* Kossak-Szczuckiej i *Kuźnia* Choynowskiego oraz oba romanse erudycyjne z zakresu starożytności. *Ferenike* i *Pejsidoros* Rydla i *Dysk olimpijski* Parandowskiego w przeciwstawieniu do *Wiosny greckiej* Malewskiej, która tam, gdzie ją czytano, dość się podobała. Nie zdołały również zaciekawić młodzieży tego rodzaju pozycje z literatury obcej, jak: Dickensa *Powieść o dwóch miastach* i Kiplinga *Puk*, a *Pieśni gęślarskie serbskie* pozostały pozycją zupełnie martwą.

Z działów, które miały na oku zaspokojenie różnorodnych zainteresowań młodzieży i osiągnięcie tą drogą korzyści wychowawczych, największą popularnością cieszyły się utwory poruszające zagadnienia społeczne. Z tej dziedziny prawie wszystkie utwory przetrzymały próbę czasu, a fakt ten jest jeszcze jednym dowodem, że prawdziwa literatura może zawsze liczyć na życzliwe przyjęcie wśród młodzieży. Niektóre tylko, jak Dickensa *Dawid Copperfield* i *Klub Pickwicka*, powodowały trudności ze względu na obce środowisko i zbyt wielkie rozmiary.

Mniej szczęśliwy okazał się dobór utworów związanych z życiem młodzieży. Niektóre z nich jak Montgommery *Ania z zielonego wzgórza* lub Żurakowskiej *Roman i dziewiętnastu* okazały się spóźnione dla tego wieku, inne zaś jak Górskiej *Nad czarną wodą* i *Druga brama*,

Dąbrowskiej *Uśmiech dzieciństwa*, Kadena Bandrowskiego *W cieniu zapomnianej olszyny* były przedmiotem bardzo poważnych debat na konferencjach nauczycielskich ze względu na różnorodne reakcje, jakie lektura ta wywoływała wśród młodzieży zależnie od płci, środowiska domowego i dyspozycji indywidualnych.

Co najciekawsze zaś — to chłód i obojętność, z jaką spotkał się na ogół dział podróży i sportów, a więc ten dział, na który najbardziej w tej dziedzinie liczono. Okazało się mianowicie, że o ile egzotyczne powieści Curwooda i Londona wywoływały bardzo żywą reakcję młodzieży i cieszyły się wielkim powodzeniem, o tyle opisy wypraw naukowych czy nawet pamiętniki wiążące się z wybitnymi wyczynami sportowymi, zwłaszcza zaś książki Dobrowolskiego, Libańskiego, Centkiewicza, Ostrowskiego, Lepeckiego, Zaruskiego przechodziły bez wrażenia, a nauczycielom sprawiały duże trudności ich opracowania ze względu na charakter bardziej geograficzny niż literacki tych książek. Nie brak więc głosów, które proponują, żeby cały ten dział usunąć z programu języka polskiego i wcielić raczej do lektury pomocniczej geograficznej, na miejsce zaś tych dzieł wprowadzić utwory o wyraźnym charakterze literackim.

Wśród utworów proponowanych do wprowadzenia na listę lektury uzupełniającej spotykamy m. i. pozycje następujące: Prus *Omyłka*, *Pałac i rudera*, *Lalka*, *Emancypantki*, *Faraon*; Orzeszkowa *Pamiętnik Wacławy* i *Dziurdziowie*; Żeromski *Wierna rzeka;* Rodziewiczówna *Pożary i zgliszcza*, *Szary proch;* Tetmajer *Na Skalnym Podhalu;* Małaczewski *Koń na wzgórzu;* Strug *Mogiła nieznanego żołnierza*, Choynowski *Kij w mrowisku;* Makuszyński *Wielka brama*, *Człowiek znaleziony w nocy*, *Skrzydlaty chłopiec;* Wańkowicz *Szpital w Cichiniczach* i *Na tropach Smętka;* Nowakowski *Przylądek Dobrej Nadziei* i *Rubikon;* Kaden Brandrowski *Miasto mojej matki* i *Przymierze serc*, z literatury obcej zaś Axel Munthe *Księga z San Michele*, Gerbault *Sam przez Atlantyk* i i. [1]).

Jak widać z tego zestawienia, tendencje nauczycielstwa w stosunku do lektury uzupełniającej są podobne do życzeń wypowiadanych na temat lektury podstawowej. Zmierzają one mianowicie do jak najszerszego otwarcia wrót prawdziwej literaturze pięknej kosztem ograniczenia materiału o charakterze dokumentarnym lub naukowym. W dążeniu tym nie cofają się niektórzy nawet przed proponowaniem utworów przerastających znacznie rozmiarami i poziomem te, jakie obecnie wchodzą w skład lektury

[1]) Na zebraniu Oddziału Warszawskiego Tow. Polonistów proponowano nadto: Kossak-Szczuckiej *Króla trędowatego*, Berenta *Nurt* przy jednoczesnym ograniczeniu w kl. IV materiału nowelistycznego.

uzupełniającej. Jest to niewątpliwie tendencja śmiała, ale w ramach lektury przeznaczonej do swobodnego wyboru nie wydaje się niebezpieczna, o ile tylko wybrane utwory będą istotnie zajmujące dla młodzieży i wartościowe ze stanowiska wychowawczego.

Ta dążność do oparcia lektury na większych utworach czytanych w całości musiała się oczywiście odbić także na poglądach dotyczących stosunku lektury do wypisów. Jakkolwiek wszyscy zdają się uznawać konieczność istnienia wypisów jako ogólnych ram, w które winna być ujęta lektura zgodnie z aprobowanym powszechnie układem chronologicznym, to jednak poglądy na zakres ich użycia oraz ich ogólny charakter nie są jednolite. Słyszy się mianowicie głosy, by począwszy od klasy III opierać się albo wyłącznie na lekturze większych utworów, albo też korzystać przynajmniej z niej w szerszej mierze niż z wypisów. W związku z tym pojawiają się też głosy domagające się rewizji wypisów w kl. III i IV w tym duchu, by zawierały one oprócz krótkich utworów literackich materiał przeważnie dokumentarny, ilustrujący daną epokę i dający dzięki temu ogólne tło historyczno-kulturalne, na którym można by oprzeć lekturę tekstów już ściśle literackich w oddzielnych tanich wydaniach. Postulat niewątpliwie słuszny, ale wymagający znacznie silniejszego niż dotąd nasycenia rynku wydawniczego tego rodzaju wydawnictwami, o co, jak wiemy, dość trudno.

W mniejszym stopniu skupiała się w tym okresie czteroletnim uwaga uczących na zagadnieniach z zakresu nauki o języku, ale w tej dziedzinie poczyniono również wiele cennych spostrzeżeń, zwłaszcza gdy przyszło do realizacji tych części materiału naukowego, które w ujęciu swoim odbiegały od dotychczasowego szablonu (np. materiał klasy IV).

Przesunięcie całokształtu gramatyki opisowej ze szkoły powszechnej do gimnazjum, a więc na okres większej dojrzałości duchowej młodzieży, spotkało się na ogół z zadowoleniem wśród nauczycieli. Stwierdzano niejednokrotnie, że zmiana ta ułatwia prawdziwe zrozumienie wielu pojęć gramatyczych, które przedtem przyswajane były w sposób bardzo mechaniczny. Również zainteresowanie kwestiami językowymi jest na tym stopniu niewątpliwie żywsze, niż było dawniej w szkole powszechnej. Nie wszystkie jednak części materiału zdolne są w równym stopniu zająć młodzież. Najczęściej pojawiają się skargi na całkowitą obojętność młodzieży wobec zagadnień z zakresu fleksji, zwłaszcza że wydaje się ona w podręcznikach szeroko rozbudowana i traktowana ze stanowiska zbyt formalnego, często atakuje się z tego punktu widzenia także niektóre części składni, zwłaszcza naukę o formalnych połączeniach zdań złożonych. Natomiast wielkie zainteresowanie budziły wszelkie sprawy związane z życiem języka, zwłaszcza nauka o wyrazach zapożyczonych, oraz kwestie z pogranicza gramatyki i stylistyki, jak nauka o zabarwieniu uczuciowym wyrazów, akcencie

i rytmie. Były to zarazem te części nauki o języku, które najłatwiej udało się powiązać z lekturą lub ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu i które dzięki temu stawały się bardzo żywe i bliskie młodzieży. (Dok. nast.)

Tadeusz Parnowski.

O nowy podręcznik do nauki języka polskiego w liceum ogólnokształcącym.

Nowy typ szkoły, jaki na naszym gruncie stanowi liceum, wnosi sporo nowych ambicji. Sięga swymi zamierzeniami dalej, niż to czyniła dawna klasa siódma i ósma. Rzecz oczywista, iż tym nowym słusznym ambicjom podręcznik dla liceów winien iść na rękę; stąd szereg żądań, jakich nie znały w tym stopniu podręczniki dawne.

A więc — swoboda nauczyciela. Program odnosi się do niej z szacunkiem (s. 20, 24) rozumiejąc, iż nauczyciel liceum musi być twórczym, żywym i odpowiedzialnym realizatorem nie tylko programowych, ale i własnych założeń dydaktycznych i wychowawczych. Gwarancją żywotności programu nie jest bowiem ciągła jego zmiana, ale to, że realizują go ludzie żywi.

W praktyce działo się często inaczej. Czy to była historia literatury, czy spreparowane odpowiednio wypisy — autor książki stawał się dyktatorem usuwając w cień i nauczyciela, a często — i program: realizowano bowiem podręcznik, a nie wytyczne programu. Książka taka przypominała przyprawione kompletnie danie porejowe, które nauczyciel podawał gotowe swym uczniom. Dobrze, jeśli potrafił posypać bodaj solą przeżycia. Czymże bowiem jest ściśle wykrojony wybór twórczości autora jak nie narzuconym preparatem? Co miał do powiedzenia nauczyciel wobec wypisów tak obmyślonych, że pozostawało mu posłusznie czytać i tworzyć obraz nie swój, ale c u d z y — obraz autora książki, który wedle s w e g o sądu wyboru dokonywał? Gdy zaś zbyt odważny nauczyciel puścił się na partyzantkę po literaturze — rychło uwikłał się w zasieki nie do przebycia: brak tekstów. Wracał — syn marnotrawny — do wypisów, które na cześć skruszonego dorzynały właśnie jakiegoś pisarza przedziwnym wyborem jego poezyj.

Nauczyciel liceum nie chce być niańczony. Stać go na wypowiedzenie posłuszeństwa wypisom. Żąda takiego podręcznika, który będzie mądrym przewodnikiem po świecie myśli i uczuć i takiego układu tekstów, aby jego swoboda nie doznała uszczerbku.

Jeśli zobaczyć, czego oczekuje program po „ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu“ (str. 7) — okaże się niezbicie, iż ma wysokie ambicje. Niektóre

żądania („zbieranie i opracowywanie materiałów do zagadnień z kilku dzieł") budzą echa pierwszych kroków naukowych, wspomnienia „proseminaryjnych" doświadczeń. Skoro tak — wnioski wynikają nowe. Te przede wszystkim, iż z uczniem mającym poznać smak pierwszych naukowych prób, trzeba mówić serio. Sposób ujęcia, rzetelność stosunku i pewna powaga, pozbawiona jednak pedantyzmu i niezrozumialstwa, obowiązuje autora. Winien on bowiem narzucić uczniowi ton, w jakim ma mówić: bez sztucznej czułostkowości, bez bałwochwalstwa, bez sądów pozbawionych pokrycia, ale i bez poklepywania po ramieniu i „sądzenia" przeszłości przez młokosów. Jasne jest, że uczeń tylko niektóre partie przeszłości literackiej pozna szerzej i metodą więcej samodzielną. Gdyby jego wiedza była oparta tylko o poznane teksty — obraz literatury przedstawiałby się tak, jakby się jej przyglądał przez szkło o niejednakowej wypukłości. Podręcznik winien spełnić rolę regulatora. Łącząc, segregując, syntetyzując i układając w perspektywie wartości literackie wprowadzi ład w czasami niedość jasny obraz przeszłości kulturalnej wyniesiony z lekcyj. Uczniom mniej zdolnym da niezbędne minimum, około którego będą mogli gromadzić zdobywane w szkole wiadomości i sprawności.

Rozbudzaniu apetytów naukowych winna służyć także dodana do poszczególnych partii tekstu bibliografia zagadnień. Stanie się ona czymś w rodzaju przewodnika po literaturze naukowej, bardzo zaś często może pomóc i nauczycielowi, nie zawsze zorientowanemu w najnowszych publikacjach (por. str. 26 — „Programu").

Głębokie uwagi poświęca program drodze podejścia do kultury narodowej (str. 19). Nauka języka polskiego w liceum przestała, jak widać, ograniczać się do rusztowania nazwisk i dat, o które wspierano jednopłaszczyznowe dekoracje bądź patriotyczne, bądź historyczno-literackie. Widać dążenie do pełni. Literatura czasów dawnych — to kawał życia polskiego, uczuciowego i intelektualnego. Poznanie złożoności tego procesu, nawarstwiania się wartości, wśród których dzieło literackie jest głównym, ale nie jedynym podmiotem — to właśnie owa wielość zjawisk życia kulturalnego, którą uświadamiamy uczniowi także i po to, aby nagromadzić w nim pewną sumę doświadczeń i przeżyć. Takie nastawienie w nauce języka polskiego na poziomie liceum obowiązuje i podręcznik.

Określony wyżej punkt widzenia stosuje się nie tylko do literatury. Ujęcie zagadnień językowych winno być podobne (str. 18, 26). Stracą one wtedy swoje autonomiczne stanowisko i, powiedzmy sobie szczerze, dość odstraszający dla młodzieży wygląd, poprzedzany sławą uciążliwych gramatycznych potyczek. Wplecione w nurt rozważań kulturalno-literackich jako jeden z aspektów przemian, zyskują swoje miejsce i życiowy rodowód. Materiały do takiego ujęcia zagadnień winny się także znaleźć w wypisach lub publikacjach pomocniczych.

Wychowanie odpowiedzialnego i twórczego uczestnika kultury nie może pominąć zagadnień estetycznych. Główną dziedziną tych wzruszeń jest, oczywiście, literatura, inspiracją — dzieło sztuki. Przeżycia estetyczne powstają na skutek obcowania młodzieży bezpośrednio z twórczością pisarza. Ani nauczyciel, ani tym mniej podręcznik nie mogą temu kontaktowi swoim wściubstwem przeszkadzać. Są jednak pewne kanony piękna, które mogą być ukazane uczniowi, są pewne środki techniczne, które warto uświadomić. Podręczniki literatury zadowalają się zazwyczaj w takich wypadkach komunałami i zapewnieniami na słowo honoru: piękny, wspaniały, głęboki, oryginalny. To trochę mało. Trudno wprawdzie przy każdej okazji przeprowadzić sekcję anatomiczną utworu (no i — uśmiercić przeżycie), ale warto zatroszczyć się o ukazanie cennego zwrotu, pięknego porównania, osobliwego języka, szczególnej konstrukcji, dziwności rymu lub rytmu i objaśnić, na czym wspomniany walor polega. Może to być ukazane przygodnie i częściowo przy różnych, najstosowniejszych okazjach. Ponieważ zaś najłatwiej pokazać miarę artyzmu przez porównanie z tym, co artyzmem nie jest — wypisy winny zawierać bądź rozmaite warianty opracowań tego samego pomysłu, bądź różne redakcje. Uzyska się wtedy orientację w procesie twórczym i jego rozmaitych przejawach. Jeżeli więc nie podręcznik, to wypisy winny o tym pamiętać. Nauczyciel da sobie z tym radę.

* * *

Oto parę dezyderatów wynikających częściowo ze zmienionej sytuacji języka polskiego w liceum. Dołączają się jeszcze inne. Ich źródłem — życie szkolne, doświadczenie nauczyciela, wreszcie — jego „marzenia". Powiedzmy więc sobie jasno i po męsku: należy wprowadzić jakiś ład w pojęcia: podręcznik do nauki historii literatury i wypisy z literatury. Oglądamy bowiem na rynku wydawniczym dziwaczne, chciało by się rzec, naturze przeciwne obojnactwa. W tekst informacyjny, biograficzny, historyczny, literacki, wplecione są liczne utwory. Istny przekładaniec.

Ta, skądinąd pożyteczna, maniera miała jednak na sumieniu grzechy pierworodne. Pierwszy wynikał z natury obojnactwa: nie był to ani podręcznik sensu stricto, ani — wypisy. I jedno i drugie wymagało rozlicznych posiłków, które organizował nauczyciel. Drugi grzech — to „puchnięcie" książek. Znamy ten nieskończony różaniec stronic, idący w dziesiątki, setki, niemal tysiące poprzez literaturę. Wiedza, ta „do nauki", tułała się wstydliwie, rozrzucona szeroką tyralierą w niezmierzonym polu białych kartek. Sądzę, że dość już tego. Przyszedł czas na rozdział podręcznika od tekstu, czas na — separację.

Naprzód więc o jednym z separowanych. Podręcznik jest po to, aby zawrzeć wiedzę obowiązującą. Jeśli ma setki stronic — jasna rzecz, iż uczeń

nie będzie tego umiał. Jeśli książka ma setki stronic — to przychodzi jej poza tym grzeszna pokusa, aby wyręczać ciągłe nauczyciela, choć już Rej wiedział, że co innego żywy głos, a co innego zdechła skóra. Krótkość więc — to godny polecenia rygor: zmusi do syntetyzowania, wyświęci gadulstwo i popisywanie się rozlewnymi banałami! Jasne, przejrzyste, kulturalne, proste przedstawienie rzeczywistości literackiej, zaakcentowanie linii rozwojowych, zagadnień szczególnych, powiązanie przekrojami podłużnymi — oto książka, z którą można zostawić ucznia spokojnie. Będzie ona ucieczką dla ucznia słabszego, klamrą spajającą wiadomości i przeżycia lekcyjne, źródłem przypomnień. Wysunie podręcznik wiedzy na miejsce dla niej odpowiednie bez chowania jej po kątach, tak aby uczeń rozróżniał ważne od mniej ważnego. Oto, jak się zdaje, ton właściwy. Materiał zaś podyktuje program, szczególnie zaś w pewnych dziedzinach, które wyżej poruszyłem.

Przy omawianiu charakteru podręcznika nasuwa się jeszcze wzgląd inny. Paromiesięczne doświadczenie wykazało, iż materiał przeznaczony na każdą z klas liceum jest, w stosunku do ilości godzin, bardzo obszerny. Odczuwa się to zwłaszcza w liceach mat.-fizycznych i przyrodniczych. Stąd wynika konieczność racjonalnego gospodarowania czasem, różnego potraktowania różnych partii materiału co do zakresu i metody. Przed polonistą stoi konieczność wyrzeczeń. Jeśli jednak nauczyciel ma istotnie bez wewnętrznego niepokoju skracać niektóre partie materiału, aby zostawić więcej czasu na inne — musi mieć świadomość, że ktoś mu pomoże w wyrównaniu linii rozwoju, a nawet — zapełni luki. Zapleczem takim i asekuracją winien być mający i tę trudność na uwadze podręcznik. Przy obiektywnym, naukowym, relacyjnym tonie jego wywodów, miarkowanych wymaganiami programu, jest to zupełnie możliwe do spełnienia.

A drugi z separowanych — wypisy? Wypisy z dzieł literackich są, powiedzmy to otwarcie, złem czasami koniecznym. „Ideałem" wydaje się (na poziomie liceum) taki stan zaopatrzenia rynku wydawniczego w wartościowe utwory z przeszłości i teraźniejszości literackiej, aby wypisy stały się zbędne. Pobożne to życzenie! Kiedyż bowiem nadejdzie ten czas, że uczeń za dwa złote kupi np. *Lalkę* w wydaniu szkolnym, a nauczyciel ucieszy oczy pojawieniem się tej książki na każdej ławce podczas jej omawiania? Kiedy doczekamy się biblioteczki klasyków literatury, którą by mógł nawet średnio zamożny uczeń ze szkoły wynieść? I kiedy wreszcie książki te „zbłądzą pod strzechy"? — Odpowiedź mogliby dać wydawcy, gdyby zechcieli się „zapatrzyć" na analogiczne wydawnictwa za granicą.

Na razie między bajki włożymy tę opowieść. Wypisy jako produkt zastępczy długi jeszcze zapowiadają żywot. Sprawa ich leczenia jest więc aktualna. — Nie powinny one krępować swobody nauczyciela, nie mogą jednak, ze względów finansowych, być zbyt obszerne. Każdy nauczyciel

ma prawo doboru, dogodzić wszystkim w wypisach — niesposób. Może więc zastosować kompromis?

Stwierdzić należy przede wszystkim wielki trud „Biblioteki Narodowej“ i „Wielkiej Biblioteki“. Trud to godny uznania. Gdyby sieć podobnego wydawnictwa szkolnego pokryła całą literaturę — praca polonisty zyskałaby warsztat należyty. Chodzi jednak o wydawnictwa podobne, a nie takie same. Najistotniejszą bowiem wydaje się kwestia uprzystępnienia młodzieży tekstu, a nie przypisów, objaśnień, wstępów, wszystkich owych facjat, skądinąd bardzo cennych, ale w praktyce szkolnej problematycznej wartości, bo podnoszących cenę egzemplarzy i przez to właśnie przeszkadzających ich rozpowszechnianiu. Wstęp, objaśnienia etc. zastąpić może nauczyciel. W praktyce uniknie się przy tym jeszcze jednego: wodzenia na pokuszenie ucznia, który bardzo często ulegał ponęcie owych wstępów i powtarzał za nimi dosłownie wszystko.

Ale gdzież ten kompromis, o którym wyżej się wspomina? Polegałby on na tym, że sieć osobnych wydawnictw objęłaby literaturę nowszą (np. od romantyzmu), na tych bowiem terenach nauczyciel chce zazwyczaj mieć większą swobodę ruchu. Literatura staropolska mogłaby ograniczyć się do wypisów, ustalenie bowiem żelaznych pozycyj nie byłoby przy tym rzeczą zbyt sporną. Utwory Kochanowskiego, Krasickiego zyskają jednak, jeśli wyda się je oddzielnie.

W jednym jeszcze wypadku wypisy są bezkonkurencyjne: tam, gdzie chodzi o dostarczenie materiału hist.-kulturalnego do zarysowania tła i oddania barwy życia. Niesposób uciekać się do całych dzieł, a i nie każda biblioteka szkolna może je nabyć. Wypisy nic nie psując (co przy utworze artystycznym często się zdarza) malują dobrze koloryt czasu i miejsca.

Skoro już mowa o wszystkich cechach pożądanego dla liceum podręcznika — nie można pominąć jeszcze jednej: stylu i języka. Właściwy ton nie jest tu łatwy do uchwycenia. Przesada w kierunku jego prostoty może doprowadzić do oschłości i pedantyzmu, ucieczka w przeciwnym kierunku może spowodować zawikłanie się w częstą wśród polonistów manierę literackiej pretensjonalności. Chodzi więc o styl prosty, jasny, spokojny, nie tracący swej naukowej odpowiedzialności. O tym, że styl naukowy może być piękny i przystępny, uczą nas niektóre monografie z dziedziny literatury (np. Józefa Ujejskiego o Malczewskim lub Conradzie).

* * *

Ważność poruszonych wyżej spraw wybiega poza mury szkolne. Obrona tekstu literackiego przed inwazją wypisów może mieć wpływ na całą politykę wydawniczą oraz na proces wnikania wartościowej książki do bibliotek uczniowskich, a więc domowych. Chodzi także o wychowanie pietyzmu

w stosunku do literatury narodowej, właściwego ludom prawdziwie przywiązanym do swej kultury.

Wniosek z powyższych wywodów można by tak sformułować: Wypisy dawnego typu należy w miarę możności eliminować z nauczania języka polskiego w liceum. Zastąpić je można przez teksty pełne, przez autonomicznie wydane wybory utworów, wreszcie — przez antologie ułożone zagadnieniowo (według zagadnień rodzajowych lub tematycznych). Należy uznać jednak użyteczność wypisów o charakterze historyczno-kulturalnym.

Podręcznik do nauki języka polskiego w liceum ma za zadanie szerzenie wiedzy i kultury naukowej w zakresie tego przedmiotu; ma on stać się poza tym pomocą dla ucznia i nauczyciela, umożliwiającą jak najbardziej samodzielne przeżycie i zrozumienie dzieła literackiego, ma być wreszcie kluczem do poznania przemian życia polskiego na danym jego odcinku. Kształcąc tak — będzie najlepiej wychowywać.

Jan Miernowski.

Jak czytaliśmy Skargę?

W związku z lekturą P. Skargi w liceum (kl. I) pomyślałem sobie, że może warto by było podzielić się swoimi doświadczeniami z r. szkol. 1935/36, tym bardziej, że sam na sobie sprawdziłem niedawno ich przydatność. Szczęśliwie miałem je utrwalone „na gorąco“, mogę więc przytoczyć dosłownie. Tytuł „Jak czytaliśmy Skargę“ określa dokładnie moje intencje, mówi: przeszłość da się uratować (zastosować) tylko częściowo.

* * *

Rozpocząłem od lekcji, którą poświęciłem omówieniu *Żywota* Reja. Od pierwszych wrażeń aż do ostatecznej opinii o Reju obie równoległe klasy różniły się znacznie. Inne było tempo pracy, inne wątpliwości i zagadnienia, inna wreszcie zdolność „do czytywania“ i „wyczytywania“ tekstu. Dość powiedzieć, że o ile w jednej klasie pisarstwo Reja spotkało się z całkowitą aprobatą, ba, nader przychylną oceną, o tyle w drugiej — wywołało szereg poważnych zastrzeżeń (głównie krytykowano: nieumiejętność posługiwania się spójnikami, zawiłą budowę zdań oraz nadmiar „świń“ i „wieprzów“ w słowniku).

Skończyła się jednak przyjemna lektura. Nadszedł moment, który postawił mnie wobec znacznie trudniejszego zadania, a mianowicie II kazania Skargi. Jak przejść od Reja do Skargi? Niewątpliwie najłatwiej byłoby wprost powiedzieć: „no, a teraz będziemy czytali Skargę“. Uciekłem się wszakże do innego sposobu. Przede wszystkim nic nie zadałem

na następną lekcję. Oczywiście, klasa przyjęła to z radością, a jednocześnie z dużym zaciekawieniem: co będzie dalej? co teraz będziemy czytali? Podobne pytania padały gęsto. Ja udawałem, że nie wiem i że muszę się dopiero namyślić. A kiedy przyszła następna godzina i wszedłem z Baumfeldem pod pachą *(Klejnoty poezji staropolskiej)*, ciekawość w klasie wzrosła jeszcze bardziej.

To dobrze — pomyślałem sobie — eksperyment wymaga właśnie skupienia i uwagi; głośno zaś powiedziałem: odczytam wyjątki prozy staropolskiej, a panie postarają się w miarę mojego czytania poznać 1) autora, 2) przez podniesienie ręki zaznaczyć, że od tego a tego miejsca zauważyły panie jakieś zmiany w brzmieniu prozy, wreszcie 3) po wysłuchaniu do końca zanotują panie na kartce, na czym te zmiany czy różnice polegają. — W zupełnej ciszy zacząłem czytać *Spólne narzekanie* Reja od słów: „Pożrzysz zasię, przewróciwszy kartę, na drugą stronę“... po czym w dalszy ciąg wmontowałem fragment z *Kazań sejmowych*: „Bych był Jeremijaszem, wziąłbych pęta na nogi i okowy“... Z ustaleniem autorstwa Reja poszło gładko („Azaż mamy miejsca jakie... azaż mamy pewną wiadomość“...) za to ze stwierdzeniem i określeniem różnic w brzmieniu prozy (ależ ta nasza młodzież niemuzykalna!) znacznie trudniej. Wprawdzie niektóre dziewczęta prawie że przy pierwszych zdaniach Skargi już podnosiły ręce, któraś nawet powiedziała: „ja to znam“, ale dużo było i takich, które podnosiły ręce przez naśladowanie koleżanek albo nie podniosły wcale. Nastąpiło odczytywanie notatek. Było ich stosunkowo mało, charakter uwag ogólnikowy. Do zapisania na tablicy nadawały się tylko dwie: pierwsza głosiła ogólnikowo, że „dalsze zdania były ładniejsze“, druga, że „dalsze zdania bardziej obrazowe“. Po zapisaniu tych dwóch spostrzeżeń kazałem uczennicom obmyślić króciutką przemowę lub odezwę (ustnie lub piśmiennie) mniej więcej na temat: jak przemówiłabym do rodaków, gdyby ojczyźnie groziło niebezpieczeństwo? Przeznaczyłem na to dziesięć minut. Większość skończyła pisać (bo pisały wszystkie!) przed terminem. Kilka odczytało. Oto dwie próbki:

1. „Polacy! Ojczyzna nasza w niebezpieczeństwie! Przez długie lata pokoju korzystaliśmy z jej dobrodziejstw i bogactw. Teraz, gdy przyszła potrzeba obrony jej przed wrogiem, musicie wszyscy stanąć w szeregach walczących. Każdy z was za swoją matkę poświęciłby życie, a przecież Polska to matka wszystkich Polaków. Wszyscy staniemy do walki i poświęcimy swoje życie za Polskę!“

2. „Obywatele! Ojczyźnie grozi wielkie niebezpieczeństwo, niebezpieczeństwo wojny. Zbliża się chwila, w której naród pokaże, że jest narodem zdolnym do najwyższego bohaterstwa i najdalej idącego poświęcenia. Wszyscy co do jednego staniemy w obronie ojczyzny, którą doprowadziliśmy własnym wysiłkiem do rozkwitu i świetności, która nie może stać się

2*

łupem wroga! Więc wszyscy stajemy pod bronią i w szrankach Czerwonego Krzyża. Nie ma mężczyzn, kobiet, starców i dzieci! Jest tylko jeden naród, broniący swej wielkiej sprawy!"

Bezpośrednio potem odczytałem ustęp o okręcie kończąc słowami: „O wielmożni panowie! o ziemscy bogowie! miejcie wspaniałe i szerokie serce na dobre braciej swojej"... Wzięło klasę. I znowu poleciłem zanotować na gorąco spostrzeżenia przez porównanie; tym razem jednak klasa już jednogłośnio orzekła: ładniejsze, znacznie ładniejsze; u nas były suche słowa, same rozkazy i wezwania, tam — piękne porównanie, cały obraz! To Skarga — rzuca któraś z drugorocznych. Nazwisko Skargi pada po raz pierwszy i natychmiast zostaje utrwalone na tablicy dużymi literami: PIOTR SKARGA. Jego to zdania czytaliśmy na początku zaraz po Reju. Teraz wszystko już staje się jasne. Nawet temat na przyszłą lekcję do opracowania w domu: Czyja proza ładniejsza: Skargi czy Reja? (Uzasadnić i poprzeć przykładami).

Odpowiedź była dwojaka. Znaczna większość orzekła, że „proza Skargi ładniejsza, bo styl bardziej obrazowy, ładniejsze porównania, mniej archaiczny język" (stanowisko I), znalazły się jednak i takie, które twierdziły, że „obie prozy równie ładne, bo chociaż Skarga pisze bardziej obrazowo i podniośle i chociaż treść jego prozy bardziej nas ujmuje, Rej za to pisze prościej, z większym humorem".

Rozpoczęła się dyskusja. Zwolenniczki I stanowiska zgłosiły następujące argumenty:

1. forma kazania Skargi bardziej ujmująca niż *Żywota*,
2. oryginalność porównań i większa ich rozmaitość (w porównaniach Skargi obok prostoty zaznacza się potęga i majestat),
3. lepsza budowa zdań (nawet długie zdania zbudowane są u Skargi przejrzyście, do czego musiało przyczynić się większe wykształcenie i oczytanie Skargi),
4. mniejsza ilość wyrazów archaicznych,
5. większa ogłada w wysłowieniu (w przeciwieństwie do rubaszności i dosadności Reja).

Zwolenniczki II stanowiska uznały słuszność zacytowanych wyżej argumentów, niemniej obstawały nadal przy swoim. Ich obrona prozy Reja posługiwała się właściwie jednym tylko argumentem, lecz mocnym.

Proza Reja — mówiły — rzeczywiście posiada sporo braków, lecz w zamian za to i wielką zaletę: jest bardziej samorodna niż proza Skargi. Dlatego uznajemy równorzędność prozy Skargi i Reja, równorzędność ich talentów.

Wtedy w klasie zawrzało. Liczniejszy obóz po prostu starał się zakrzyczeć oponentki. Zabrakło argumentów rzeczowych, posypały się docinki osobiste. Z pomocą przyszedł dzwonek, a wraz z nim mój błąd. Mówiąc

krótko strzeliłem głupstwo. Chciałem rozstrzygnąć spór, podsunąć odpowiedź na pasjonujące w tej chwili klasę pytanie: czy talent wymaga pieczołowitej pielęgnacji i kształcenia, czy też i bez tego potrafi wydać równowartościowe dzieło? Postanowiłem w tym celu odwołać się do analogii, zupełnie niepotrzebnie zacieśniając jej zakres. Temat wypracowania lekcyjnego brzmiał: Dwa pola — dwa talenty.

Z niepokojem oczekiwałem następstw błędu. Obawiałem się, że wypracowanie, miast uplastycznić zagadnienie, skomplikuje je do reszty. Tymczasem spotkała mnie miła niespodzianka. Praca została wykonana nadspodziewanie dobrze. Jedną z nich pozwalam sobie przytoczyć:

„Czym jest uprawa dla pola, tym nauka dla talentu.

Wyobraźmy sobie dwa pola o jednakowym gruncie, jednakowych możliwościach. Jedno obsiano nieuprawione, drugie starannie przygotowano do wydania plonu. I nadszedł czas, w którym oba pola gotowe były do zbioru. Ale czy oba przyniosły te same owoce? Oczywiście, że nie. Uprawne pole wydało plon obfity, ugorne — znikomy.

A teraz, po tym przykładzie, wyobraźmy sobie dwa talenty. Pierwszy samorodny (samouka), drugi człowieka wykształconego i oczytanego. I jeden i drugi stworzył dzieło, w którym wyzyskał wszystkie możliwości. Zachodzi pytanie, czyje dzieło jest więcej warte: pierwszego czy drugiego, samouka czy człowieka wykształconego? Po dłuższym zastanowieniu dochodzę do wniosku, że jednak drugiego. Ale od pisarza kształcącego się specjalnie w tym kierunku, nauczonego przez wzory innych, jak należy pisać, świadomego swoich błędów, wymagamy o wiele więcej i oceniamy jego utwór surowiej. Natomiast w dziele samouka jeżeli dopatrzymy się iskry talentu, mamy do niego niejako żal: jak świetnie mógłby pisać i jaką puściznę pisarską zostawiłby, gdyby się kształcił. Wtedy w jego utworach, i tak dobrych, nie byłoby niedociągnięć, błędów, które popełniał z nieświadomości i z braku kultury pisarskiej".

Po odczytaniu jeszcze kilku wypracowań — a trafiały się niekiedy ciekawie ujęte — zacytowałem słowa Mickiewicza z przedmowy do *Zofiówki*:

„Czemże się stało, że dany poeta (zamiast czytać: Trembecki) tak wysoko się nad innych wyniósł? Oto bez wątpienia, że warunki ukształcenia się na poetę w porze swojej poznał i dopełnić usiłował. Bo sztukmistrze, teraz zwłaszcza, podobnie jak uczeni, znać powinni dokładnie drogę doskonalenia się swojego; inaczej talent ich łatwo albo się wykrzywi i zdziwaczy, albo spospolituje, i potworne albo niedołężne, jakich zawsze pełno, będzie przymnażał płody".

Zdawało się, że już sprawa załatwiona ostatecznie, że nie kwestionując równorzędności talentów Skargi i Reja (bo i jakże je zważyć), ustaliliśmy przecież hierarchię ich „płodów". Tymczasem któraś z uczennic wstaje

i powiada, że ona mimo wszystko nie może uznać wyższości prozy Skargi, ponieważ przekonała się, że Skarga nie był oryginalnym pisarzem, przeciwnie, zapożyczał się u innych, jak np. u Demostenesa, od którego wziął najładniejsze swoje porównanie — o okręcie. Nie dość na tym. Wstaje druga uczennica i zgłasza zastrzeżenia co do „lepszości" składni zdań Skargi. Doprawdy, co wówczas czułem, „inni uczuć chcieliby daremnie"! Cóż więc należy zrobić? Oczywiście, trzeba zbadać samemu i przekonać się, jak jest naprawdę. Zaczniemy od zestawienia Demostenesa ze Skargą w ważnych dla nas ustępach.

Oto Demostenes:

„Dopóki okręt trzyma się na wodzie, czy to większy czy mniejszy, wtedy powinien i żeglarz, i sternik, i każdy wedle szeregu wytężać siły i czuwać, by nikt ani świadomie, ani mimowolnie nie przewrócił go; gdy morze go zaleje — daremne zabiegi. Tak i my, Ateńczycy, dopókiśmy cali, dopóki mamy największe państwo, największe zasoby pieniężne, najwybitniejsze znaczenie — co mamy robić?" *(Trzecia mowa przeciwko Filipowi).*"

Zanim jednak przystąpimy do zestawienia, musimy jeszcze wykonać dodatkową pracę. Najpierw odpowiedzmy na pytanie: czy porównanie państwa do okrętu było istotnie pomysłem samego Demostenesa? Klasa milczy. I tu następuje moment pikantny. Zawiadamiam bowiem, że Demostenes zapożyczył się z kolei u... Alkajosa. Klasa w śmiech. Piszę tedy na tablicy:

?...Alkajos—Demostenes—Cicero i Horacy — tak w literaturze starożytnej.

A w polskiej?

Skarga—Krasicki—Mickiewicz—Słowacki... [1]).

Cóż stąd wynika? Oto że pewien wątek (wspominam o bajkach), nieraz sugestywny obraz przewija się przez szereg dzieł rozmaitych pisarzy. Czy tym samym dyskwalifikuje ich oryginalność? Nic podobnego, gdyż naprawdę ważny jest sposób spożytkowania materiału. Ten będzie lepszym pisarzem, kto piękniejszą rzecz potrafi zbudować z tego samego materiału. Kto nada doskonalszy kształt, wyraz, formę. Powołuję się na Szekspira, Słowackiego. Na marginesie zostaje poruszona kwestia plagiatu i „wpływologii". Potem wracamy do Skargi i Demostenesa. Mamy zbadać, czy Skarga był plagiatorem, czy też samodzielnym przetwórcą? Trzeba wypracować jakiś ogólny wniosek po zestawieniu. Warto posłuchać którejś z uczennic:

„Po zastanowieniu się nad porównaniami Skargi i Demostenesa dochodzę do wniosku, że bardziej przekonywające i lepiej napisane jest porównanie

[1]) Udowodnić za pomocą cytat mieliśmy na następnej lekcji; ja obiecałem wybrać odpowiednie przykłady z Cicerona i Horacego, uczennice z pisarzy polskich.

Skargi. U Demostenesa ma ono charakter argumentu; pisząc zapomina D. o stronie uczuciowej, do której bardzo silnie przemawia porównanie Skargi. Skarga bowiem wywołuje przed oczami czytelnika obraz tonącego okrętu w całej swej grozie i apeluje do wszystkich pasażerów, aby ratowali okręt do ostatniej chwili, nie zwracając uwagi na własną majętność. Apeluje do patriotyzmu obywateli i nawołuje do obrony ojczyzny. Twierdzi przez przenośnię, że nigdy nie jest za późno, obywatel ma pole do działania do samego końca. To wezwanie może podnieść na duchu tych, do których jest zwrócone, a właśnie tego waloru brak Demostenesowi, który pisze o okręcie, że „gdy woda zaleje — daremne zabiegi" i zraża swym pesymizmem. Prócz tego D. użył jednego niezręcznego zwrotu, który osłabia wartość jego porównania sprawiając, że musimy znowu uznać wyższość Skargi; pisze mianowicie (Demostenes) o możliwości przewrócenia okrętu przez człowieka, co jest nieprawdopodobne".

Ostatecznie stwierdzamy, że porównanie Skargi jest bardziej poetyckie i znacznie bardziej obrazowe: każde pojęcie oderwane, abstrakcyjne, zamienia się u Skargi w obraz konkretny, zmysłowy, co jest właściwością języka poetyckiego, a czego nie spotykamy u Demostenesa. W ten sposób ustalamy elementy obrazu Skargi i wynotowujemy: ojczyzna — okręt, majętność — skrzynki, tłumoczki, obywatele — pasażerowie, niebezpieczeństwo — burza na morzu... itd.

Dopiero teraz przychodzi kolej na innych. Jak spożytkował porównanie Horacy, jak Cicero, jak polscy pisarze i poeci?

Czytam klasie odę Horacego:

„O navis, referent in mare te novi
fluctus! O quid agis? Fortiter occupa
portum!............ itd.

Następnie przekład Czubka:

„Więc cię, nawo, znów pędzą na fale wyroki.
Co robisz? Nie porzucaj bezpiecznej zatoki!
Nie widzisz — bok rozbrojony,
bez wioseł obiedwie strony!
Maszt prze, Afryk strzaskany, już runął w głębiny... itd.

Potem Cicero:

„Nave enim fracta multi incolumes evascunt; ex naufragio patriae salvus nemo potest enatare."

Powyższe zdanie klasa sama tłumaczy; nieznane słówka ja podaję. Przekład brzmi:

„Albowiem z rozbitego okrętu wielu rozbitków może się uratować; ze zgubionej ojczyzny nikt nie może wyjść cało".

A Krasicki *Świat zepsuty*, Mickiewicz (przypowieść o okręcie z *Ksiąg pielgrzymstwa*), Słowacki *Testament mój*.

Rozporządzamy materiałem bogatym. Przekonywamy się naocznie, jak różni pisarze różnie spożytkowywali tę samą metaforę. W ten sposób jedna z najważniejszych zalet prozy Skargi zostaje obroniona. Żeby ją jeszcze bardziej uwypuklić, odczytuję klasie uwagi na temat stylu Skargi z rozprawy Windakiewicza i podane tam przykłady. Np.: „Modlitwa bez miłosierdzia jest jako ptak z obciętymi skrzydłami, lecieć w niebo nie może" — „Płakanie jest niejakie ulżenie smutku, gdy serce żałością zdjęte przez oczy niejako oddycha i łzami się chłodzi".

Przykłady na bardziej rozbudowane porównania: „Jako do króla wiele pałaców i komor przebieżeć, wiele dworzanów ubranych i person poważnych minąć potrzeba, jako wiele jezdnych przed hetmanem jedzie, tak przed ofiarą (mszy świętej) wiele psalmów, czytania, śpiewania, nauk i przestróg jedzie". Przykłady na plastyczne używanie czasowników: „Boleść serce przebija" — „Nieszczęścia rozumem uzdać" — „Nieszczęściem i smutkiem się karmili".

Przechodzimy teraz do zbadania drugiej spornej kwestii, do ustalenia: czy Skarga rzeczywiście lepiej umiał budować zdanie niż Rej? Początkowo wybieramy dowolne przykłady, potem skupiamy całą uwagę na zdaniu zaczynającym się od słów: „Gdy okręt tonie"... Robimy rozbiór zdania. Okazuje się, że jest zbudowane pierwszorzędnie, ba, kunsztownie. Omawiamy budowę okresu. Przeznaczam kilkanaście minut na zbudowanie własnego okresu zaczynającego się od zdań przyzwalających lub warunkowych. Idzie kulawo. Przykładom brak naturalności, cóż dopiero piękna i mocy. Skarga ponownie triumfuje. Argumenty zwolenniczek jego prozy są już obecnie bezsporne. Dopiero teraz uważam, że nadszedł czas, by powołać się na zdanie Mickiewicza z *Kursu lit. słow.*:

„Styl Skargi — odczytuję — nosi na sobie piętno czasów, zwanych złotymi literatury polskiej, ma to szczególne brzmienie, ten dźwięk jakby metaliczny, po którym pozna ową epokę każdy literat Słowianin"...

I jeszcze dalszy sąd Mickiewicza:

„Skarga zdaniem naszym spełnił ideał kaznodziei i patrioty".

Ostatnie zdanie wprost narzuca konieczność poznania życia Skargi. To też polecam klasie zestawić życiorysy Skargi i Reja, wynotować różnice i zastanowić się, o ile mogły one wpłynąć na pisarstwo obu autorów. Chętnym rozdaję referaty w celu pogłębienia pewnych wiadomości. Ogół klasy wykonywał swoją pracę następująco:

Rej

Urodzony w r. 1505 w Żórawnie. Do szkoły zaczyna uczęszczać dość późno, leniuchuje.

Skarga

Urodzony w r. 1536 pod Warszawą, w Grójcu. Kończy szkołę w Grójcu, potem Akademię w Krakowie itd.

Wniosek: Wyższy poziom intelektualny — doskonalsza forma.

Lektura skończona. Pozostaje jeszcze tylko pożegnać się ze Skargą. Przeznaczam na to ostatnią godzinę. Uczennice wygłaszają z pamięci dowolnie wybrane przez siebie urywki prozy Skargi. Potem znowu pauza: — na następną lekcję nic nie zadaję.

Stanisław Daszkiewicz.

Dydaktyka czytania i wymowy w szkole powszechnej.

Uwagi ogólne. Jednym z bardzo ważnych zadań szkoły powszechnej jest ukulturalnienie młodzieży w zakresie czytania głośnego i cichego oraz wymowy.

Nauka czytania wiąże się ściśle ze specyficzną dyscypliną dydaktyczną.

Czytanie może być mechaniczne, logiczne i estetyczno-artystyczne. W pierwszym wypadku czytający odtwarza poszczególne elementy słowa optycznie bez zdawania sobie sprawy z jego znaczenia treściowego; w drugim — występuje zrozumienie tekstu czytanego utworu (w czytaniu głośnym i cichym); w trzecim — nadto chodzi o muzyczną i uczuciową stronę wyrazów, zwrotów, zdań (w czytaniu głośnym).

Oprócz czytania logicznego należy wzbudzić i rozwinąć w młodzieży potrzebę i poczucie czytania estetycznego. Estetyka ta zależy od interpretacji treściowo-fonetycznej wyrazu.

Już w starożytności poświęcano wiele uwagi sztuce wymowy. Współczesność nie docenia jej walorów w takim stopniu.

Program nauki wyraźnie ujmuje tę sprawę poświęcając jej szereg uwag i nakreślając granice osiągnięć w tym zakresie pracy szkolnej.

Dykcja młodzieży jest surowa, anemiczna, bez wyrazu. Trzeba ją wykształcić, uestetycznić, uczynić przedmiotem systematycznej nauki w szkole.

Założenia programowe. W ciągu siedmiu lat pracy... dziecko — między innymi — winno nauczyć się... czytać... przystępne utwory prozaiczne i poetyckie ze zrozumieniem i odczuciem... (str. 247). Celem nauczania języka polskiego jest również: Kształcenie pięknego i wyrazistego czytania, uczenie się i wygłaszanie wierszy (str. 249). Cechy dobrego czytania głośnego są następujące: wyraźne i poprawne wymawianie poszczególnych wyrazów, zachowanie przestankowania, uwzględnienie akcentu logicznego, czytanie z odczuciem. Wszystkie te cechy stanowią istotę czytania dobrego i wyrazistego. Umiejętność takiego czytania osiąga się drogą stopniowych ćwiczeń.

W pierwszym i drugim roku nauczania wysiłek nauczyciela skupia się przede wszystkim około opanowania techniki czytania w najelementarniejszym zakresie. Należy jednak starać się, aby już przy pierwszych poznawanych wyrazach unikać czytania mechanicznego, lecz przez wytworzenie zainteresowania pobudzić do czynnego udziału wyobraźnię, uczucie, umysł...

W klasie III i IV zwracamy obok tego uwagę główną na zrozumienie treści i zachowanie przestankowania, w klasach V i VI — na właściwe akcentowanie i odczucie, wyrażone przez stosowną modulację głosu...

Czytanie ciche, przy którym dziecko musi wzrokiem obejmować całe wyrazy, jest skutecznym środkiem opanowania techniki czytania, a zwłaszcza wyrobienia płynności czytania i dlatego winno być stosowane na szczeblu pierwszym. Czytanie ciche w klasach wyższych winno być dalej stosowane jako pewna metoda pracy, która uwzględniając indywidualne tempo pracy ucznia, pozwala mu lepiej wniknąć w treść czytanego utworu, a przez rozwijanie samodzielności przygotowuje go do samouctwa (str. 262-3).

W s k a z a n i a   d y d a k t y c z n e. Z przesłanek programowych wynika, że lektura utworu nie może się ograniczyć tylko do jego strony językowo-rzeczowej; w jej orbitę winny wejść ćwiczenia z zakresu modulacji, dykcji, akcentu, interpunkcji. (Modulacji nie uwzględnimy tylko w słownictwie z dziedziny naukowej).

Należy zacząć od uwrażliwienia uczniów na melodię, wartości muzyczne i barwę dźwiękową słowa. Polonista chcąc wytworzyć odpowiedni klimat pracy sam daje żywe przykłady deklamacji, recytacji, czytania. Ewentualnie odczytuje dany urywek literacki w jednej tonacji, a potem z zastosowaniem skali głosowej. Wersję muzyczną słowa ilustruje rysunkiem, a więc linią prostą i zygzakowatą. Celem uplastycznienia zróżnicowań głosowych — może zwolnić tempo wygłaszania i przejść nieznacznie w śpiew. Ułatwi to uczniom odczucie muzyki zdań, słów, zgłosek.

Estetykę słowa należy opracowywać na jednym klasycznym modelu literackim. Chodzi o niepodzielne skupienie wysiłku intelektualno-emocjonalnego ucznia na płaszczyźnie poznanej materialnie i formalnie.

W planie pracy winny się znaleźć specjalne lekcje nauki czytania i deklamowania prozą i wierszem.

Konkursy estetycznego czytania i deklamacji pogłębią wyzwolenie i utrwalenie dyspozycyj psychicznych młodzieży w dziedzinie kultury słowa. Do konkursu wszyscy przygotowują się gruntownie. Powstaje kształcąca rywalizacja, której ideą jest osiągnięcie najwyższych wartości artystycznych słowa.

P l a n o w a n i e   c z y t a n i a. Aby zagadnienie czytania było wszechstronnie ujęte, winno obejmować teksty historyczne, geograficzne, przyrodnicze, beletrystyczne... (Porównaj Program, str. XXV, 292, 324,

343). Przyzwyczaja to do książki — narzędzia pracy umysłowej; uczy czytania zróżnicowanego pod względem treści i terminologii oraz zaprawia do samodzielnego zdobywania wiadomości naukowych z podręcznika. Nadto w planie pracy trzeba przewidzieć częstość i objętość czytania, jego zindywidualizowanie i kolektywność.

Praktyczna strona zagadnienia. Modulacja słowa — to cieniowanie głosowe w mowie, polegające na jego wzmacnianiu i ściszaniu, podnoszeniu i zniżaniu, zwalnianiu i przyspieszaniu. Moc słowa nie zależy od wysokości ani donośności głosu; zgrozę, lęk, strach wywoła raczej bezdźwięczny przydech, a nigdy krzyk. Krzyk poraża membrany słuchowe, nie wyrezonowuje przeżycia, reakcji. Przydech stosujemy w słowach, zwrotach, zdaniach wyrażających smutek, ciszę, rozlewność, rzewność, czułość, nastrój, wzruszenie, płacz, jęk, szum... Interpretację fonetyczną danych wyrazów wskaże ich treść.

W mowie używamy rezonatorów górnych, czyli gardłowo-nosowych i — dolnych, czyli piersiowo-brzusznych, konsonansów (jeśli treść wyrazu jest jasna, pogodna, ciepła) i dysonansów (jeśli jest — smętna, chmurna, zimna) oraz — przydechu.

Dykcja musi być wyrazista, zrozumiała, wykończona do najdrobniejszych — niemal chromatycznych — szczegółów.

Bardzo ważnym czynnikiem w wymowie jest oddech. Głos dzieci stosuje go niejednokrotnie w połowie wyrazu. Czytanie, recytowanie traci wówczas na rytmiczności i harmonii. Regulatorem oddechu jest interpunkcja, od której przestrzegania w dużej mierze zależy sztuka artystycznej wymowy.

Podczas czytania względnie deklamowania należy nieco podnieść głowę, by organ mowy nie był uciskany; łatwiej wtedy o modulację głosu.

Wiele nastrojowości wnosi wytrzymywanie pauz.

Przechodzenie z wiersza do wiersza podczas lektury utworu nie powinno doznawać przerwy, jeśli nie wymagają tego znaki przestankowania.

Należy również pamiętać o akcencie w wyrazie i zdaniu.

Ważna jest umiejętność chwytania wzrokiem — podczas czytania — kilku wyrazów od razu. Wiąże się z tym płynność w czytaniu, dykcja, akcent, właściwe przestankowanie, co w rezultacie podniesie stopień poprawności lektorskiej uczniów.

Znajomość części składowych utworu literackiego, jak zwrotka, wiersz, rozdziały, odstępy — niezapauzowane, a zawierające opisy, wyjaśnienia, uwagi dotyczące osób, ich zachowania się, ruchów, sytuacji, czasu, scenerii i — zapauzowane, zawierające monologi, dialogi... rozwiąże kwestię orientacji w szczegółach i całości każdej lektury. Są utwory wybitnie dialogowe, których akcję można odtworzyć odczytaniem tylko odstępów ujętych w pauzy. Partie konwersacyjne mogą być głosowo zróżnicowane.

Ważnym postulatem jest synchronizacja mimiki z tekstem wyrazu. Paradoksalnie wygląda radość, uśmiech, słoneczność w masce smutku, zalęknienia, surowości i na odwrót. Twarz, czoło, oczy, usta, brwi muszą niejako współżyć z treścią wypowiadanych słów. W przeciwnym razie ani recytator, ani słuchacz nie przeżywają i nie rozumieją tego, co się czyta lub mówi z pamięci.

Refleksje końcowe. Młodzież szkolna winna otrzymać elementarne wiadomości w zakresie kultury słowa. Trzeba ją uświadamiać w tym kierunku. Czytanie wejdzie na właściwe tory rozwojowe, jeśli celowo poświęcimy mu pewien ułamek pracy w szkole i jeśli pozytywnie do zagadnienia podejdziemy. Rezultaty pracy będą widoczne już po kilku pierwszych lekcjach.

Organ głosowy należy tak wykształcić, by się stał instrumentem artystycznego wyrażania.

Zagadnienie estetyki słowa winno być przedmiotem studiów w zakładach kształcenia nauczycieli.

Stanisław Świdwiński.

Na marginesie egzaminu wstępnego do gimnazjum.

(Refleksje dyskusyjne) [1].

Zabieram głos na łamach „Polonisty", bo chcę mówić o wywodach kol. J. Szelejewskiego w tym organie (R. VII, z. 3, str. 65—67).

Najbardziej obiektywne i sprawiedliwe czy bezstronne egzaminy mało mają wspólnego z zasadniczą tezą kol. J. Szelejewskiego, podkreśloną od razu w tytule omawianego przez nas artykułu o współmierności „wyników pracy" całorocznej z metodą, zakresem i rezultatami egzaminów.

Przecież praktyka codziennego życia szkolnego i wyniki badań nad obiektywizacją ocen ustalają zupełnie różne nastawienie komisyjnych ocen egzaminacyjnych i „na świadectwa" a ocen normalnych, indywidualnych nauczyciela, charakteryzujących wyniki pracy ucznia w poszczególnych okresach nauczania. Nawet na terenie najlepszych szkół.

Dziewięćdziesiąt na sto przykładów potwierdza fakt, że oceny egzaminatorów nie pokrywają się z ocenami nauczycieli danego przedmiotu w jednej i tej samej szkole.

Twierdzę w wyniku zestawień nie z jednej szkoły i nie z jednego okręgu szkolnego, że wszelkie egzaminy, nawet najbezwzględniejsze, mają bardzo mało wspólnego z istotnymi wynikami pracy szkolnej. Zbyt też wielką wagę przywiązujemy do „znajomości programu"—natomiast zbyt często lekceważymy głębsze społeczne i psychologiczne czynniki, które sprzyjają fatalnym wynikom wstępnych egzaminów do gimnazjów.

---

[1]) Patrz: artykuły w 5 zesz. „Polonisty" z r. 1937.

Przecież szkoła powszechna więcej niż szkoła średnia odczuwa ujemnie wszelkie niewczesne czy przedwczesne eksperymenty, brak odpowiednich podręczników, warunki materialne i moralne bytu szkoły i nauczyciela, krzywdę i niedolę dziecka ulicy lub nędzy rodzinnej, „bezinteresowne“ przeciążenie pracą codzienną nauczyciela, ucznia i jego opiekunów, a nade wszystko niechętny stosunek domu, administracji, samorządu, czynników politycznych, społecznych i kościelnych do pracy nauczyciela.

Myślę też, że wyniki egzaminacyjne byłyby lepsze, gdybyśmy zreformowali same zasady egzaminów wstępnych. Należałoby zmniejszyć liczbę przedmiotów, a zwiększyć czas grupowych, swobodnych odpowiedzi dzieci, które zawsze lepiej się czują w gromadzie niż samotnie w błyskawicznych odpowiedziach i w obliczu wpatrzonych w nie obcych i starszych „panów“.

Nie mogę też godzić się z twierdzeniem, że tylko nauczyciel polonista, tylko język polski i tylko szkoła powszechna „będzie przede wszystkim zwracać uwagę na stronę wychowawczą, a potem materialną“. Widzę w tym ujęciu bezsiłę i upadek naszej szkolnej polonistyki, że pragnie brać na siebie całość elementarnych obowiązków każdego nauczyciela w szkole. Podobnie groźny jest frazes, że tylko szkoła powszechna ma ten przywilej czy mus najpierw wychowywać, a później uczyć.

Na czoło wyników pracy w szkole i na egzaminie wysuwa się — jak słusznie stwierdza kol. J. Szelejewski — wymowa, czytanie i oczytanie dzieci. Tu i ówdzie zauważyć można pewne ubóstwo, monotonię słownikową czy werbalizm zresztą wybitnie podręcznikowego pochodzenia. W odpowiedziach zwłaszcza z historii szwankuje trochę samodzielność i pamięć dziecka, przeładowana czułostkowością lub jednostronną „aktualizacją“. Może dlatego dzieci z trudem radzą sobie z najprostszymi zjawiskami pisarskimi. Zastanawiają również — zresztą w różnych typach i stopniach szkół dzisiejszych — zmechanizowane formy odpowiedzi i czytania. Gdzie się podziały np. zalecone przez program akcenty logiczne i uczuciowe — razi dlatego w szkołach niedołęstwo deklamacyjne (nie chodzi tu naturalnie o żadne „recytacje artystyczne“!). A jednak piękne czytanie, które daje najgłębsze przeżycia, jest przez dzieci zawsze mile słyszane i dlatego powinnoby w każdej szkole zająć wiele czasu. Sami jednak tego nawet w gimnazjach nie realizujemy! Zdajemy sobie sprawę z dość aktywnej postawy dziecka wobec potrzeb życia i dlatego w szkole i przy egzaminie unikamy szczegółów książkowych i „materialnych“. Na ogół dzieci chętniej mówią, niż czytają, zwłaszcza takich autorów jak umiłowanego w naszej młodości Prusa czy Żeromskiego. W ogóle większe całości może zbyt zlekceważono na korzyść ad hoc pisanych i czytanych w obowiązujących wypisach obrazków („fotosów filmowych“) z życia wielkich ludzi, niedostępnych dla „dzieci-dziczek“ (wyrażenie J. Szelejewskiego) krajów i wynalazków itp.

Giną w tej powodzi luźnych „fotosów“ (zbyt obszerny zakres oficjalnej książki do czytania w kl. VI!) nawet nazwiska i imiona największych autorów, epokowych uczonych, sławnych podróżników itd. — które chyba są i powinnyby być symbolami tych „wielostronnych i rozmaitych celów poznawczych, formalnych i wychowawczych języka polskiego w szkole powszechnej“, o których pisze kol. J. Szelejewski. Wszyscy wiemy, że już od pierwszych miesięcy nauki dziecka dążyć należy do tego, by uczeń czytał ze zrozumieniem treści i nastroju. Specjalne ćwiczenia w pięknym czytaniu prowadzimy w zasadzie na każdym stopniu nauczania. Wiemy też, że dla zdobycia wprawy w technice czytania uczeń winien często zmieniać źródło lektury szkolnej

(książka, czasopismo dziecięce, ulotka, gazeta), a tego przy egzaminie nie zdołaliśmy zauważyć.

Budzi w nas zazdrość piękny „reportaż świąteczny" w „Kurierze Porannym" z 24 grudnia 1936 r. pióra K. Staszewskiego pt. *Dzieci piszą wypracowania* i szukamy takich wyników nadaremnie w ćwiczeniach egzaminacyjnych do I kl. gimnazjum. Godzę się z tym, że „nie mamy prawa wymagać zbyt wiele od wypracowań uczniowskich" i dlatego rezygnuję z rozprawek, charakterystyk, a nawet trudności ortograficznych. Dopuszczamy na egzaminie wbrew logice i psychologii używanie słowników nowej ortografii, co zresztą jest przeważnie niepotrzebne, bo — moim zdaniem — kandydaci do kl. I gimnazjum lepiej znają nową pisownię niż od dawna utarte, elementarne zasady ortograficzne (r—rz, g—ż, o—ó itd.).

Natomiast zastanawia nas widoczna u dzieci niezaradność nie tyle stylistyczna, co konstrukcyjna („pisarska"), tak mało uchwytna albo wręcz nie istniejąca przy odpowiedziach „na tablicy" lub ustnych. Łatwiej i zgrabniej zagaić i podtrzymać rozmowę egzaminatora z uczniem na tle czytanki lub wolnego tematu niż w nawiązaniu do wypracowania piśmiennego ucznia.

Musimy tedy od początków nauczania dzieci podjąć systematyczne kształcenie ich zdolności pisarskich, musimy określić granice i środki współpracy w tym kierunku ucznia i nauczyciela, związku ćwiczeń piśmiennych z ćwiczeniami w mówieniu, kontroli (oceny i opinii) wewnętrznej i zewnętrznej sprawności prac piśmiennych, wykonanych w domu i szkole. [1])

Ale jakże to mówić o należytym opracowaniu ćwiczenia szkolnego przez uczniów, gdy sami między sobą nie ustaliliśmy i nie wypraktykowaliśmy odpowiednich zasad postępowania. Tematy egzaminacyjne obcej komisji z natury rzeczy są przeważnie „trudne", bo nieoczekiwane, bo niewspółmierne z metodą pracy, indywidualnością czy zainteresowaniem ucznia.

Ustalenie wytycznych w tym zakresie jest jeszcze sprawą równie sporną jak i zakres „naszych" egzaminacyjnych czy wysuwanych w ciągu roku żądań na temat poprawności wypracowań i rozplanowania czynności ucznia w czasie pracy piśmiennej.

Błędy w treści czy logice budzą głębsze refleksje i bardziej niepokoją aniżeli dość częste błędy stylu czy słownika, opuszczenia lub zniekształcenia liter i ortografii. I jeszcze jedno szczególnie razi poza estetyczną stroną wykonania: fatalna interpunkcja, brak przecinków przed „osławionym" „że", „który" itd. a za to obficie stosowana między podmiotem i orzeczeniem lub przed „i".

Ale tu już przechodzimy do najsłabszych wyników pracy szkoły nie tylko powszechnej, ale i średniej, bo istotnie „źródłem największych nieporozumień — jest gramatyka".

Nigdy nikt nie nauczy się poprawnego stosowania zasad interpunkcji, komu obce są elementy „nauki o języku", zrozumienie istoty pojęcia podmiot, orzeczenie, określenie i dopełnienie. Bez dokładnego i systematycznego wyćwiczenia w tym kierunku na najprostszych „przykładach zasadniczych" muszą też zawieść wszelkie tak często wspominane przez kandydatów do kl. I. gimnazjum „przydawki" i zalecane przez program rozbiory logiczne.

Jeżeli nowe gimnazja i licea mają otwierać nowe perspektywy przed młodzieżą szkół powszechnych, to musimy poważnie zająć się sanacją „egzaminów" wstępnych i rozpocząć prace w tym kierunku od ustalenia istoty różnic w poziomach szkoły powszechnej i średniej. Od

---

[1]) Pisałem o tym szerzej w broszurze: *Jak systematycznie przygotowywać uczniów do piśmiennych egzaminów końcowych z j. polskiego. Lwów 1937.*

początku każdego roku szkolnego my, nauczyciele obydwu typów, musielibyśmy poznawać w równym stopniu szkoły powszechne i średnie i to nie na pokazach, ale w codziennej, ciężkiej pracy. A już jeżeli nie możemy czy nie chcemy tego wykonać, to przynajmniej należało by zapoznać się z wynikami ankiety Związku Naucz. Polskiego z 1935 roku na temat warunków pracy nauczyciela i ucznia oraz z tragicznymi cyframi „Materiałów" M. Falskiego.

Sprawozdania i oceny.

Podręczniki do nauki o języku w I kl. gimn.

Henryk Gaertner. *Mowa polska.* Podręcznik do nauki o języku dla I klasy gimnazjalnej. Wyd. 2. Przejrzał i uzupełnił Władysław Kuraszkiewicz. L-w, Ks.-Atlas, 1937, in 8-o, str. 48. — Tenże. *Przewodnik metodyczny* do podręcznika „Mowa polska". Wyd. 2. J. W., str. 36. — Zenon Klemensiewicz. *Język polski.* Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla I klasy gimnazjalnej. Wyd. 2. L-w, Ks.-Atlas, 1937, in 8-o, str. 64. — Stanisław Szober. *Nauka o języku* dla klasy pierwszej gimnazjalnej. Wyd. 2. W-wa, M. Arct, 1937, in 8-o, str. 64.

Nie ma racji rozwodzić się zbyt obszernie nad podręcznikami, które w ciągu czterech lat próby zdały egzamin z wynikiem na ogół pomyślnym. Dziś doczekały się już nowego wydania. Sądzę, iż najodpowiedniejszą w tym wypadku formą recenzji będzie zdanie sprawy z różnic, jakie zaszły między edycjami z r. 1933 a 1937.

Najdalej idącym zmianom uległ *Język polski* Klemensiewicza. Nie zmieniony pozostał wprawdzie podział książki na trzy zasadnicze części: ćwiczenia, wiadomości gramatyczne i wiadomości z lat ubiegłych, ale już w obrębie pierwszych dwóch części nastąpiło przesunięcie nauki o zdaniu z ostatniego miejsca na pierwsze, co jest w zgodzie z uwagą do programu, iż „ze względu na ważność ćwiczeń (w zakresie zd. złożonego) dla praktycznego opanowania języka polskiego i dla początków języka łacińskiego należałoby od nich zacząć naukę gramatyki w tej klasie" (*Program*, str. 9—10). Pod tym więc względem Kl. poszedł wyraźnie po linii uzgodnienia podręcznika z programem, względnie przystosowania książki do uwag programowych. Ale nie tylko pod tym. Tendencja ta widoczna jest w całym szeregu drobniejszych zmian. Przyjrzyjmy się im z bliska po kolei.

Termin „podstawa zespolenia zdań" zastępuje Kl. w nowym wyd. „podstawą związku". Może lepiej byłoby pozostać przy dawnej nazwie, zachowując pojęcie związku dla członów określanego i określającego w obrębie zdania pojedynczego. Wydaje mi się, iż w sprawie wyraźnego rozgraniczenia pojęć-terminów gramatycznych nie można się nigdy narazić na zarzut nadmiaru ostrożności. W ćw. 3 i 8 (dawn. 104 i 109) na miejscu przykładów zaczerpniętych z mitologii figurują dziś zdania wzięte, jak to się mówi, z życia. Tak samo przykłady ćw. 11 (dawn. 112) zostały obecnie dobrane w taki sposób, że uczeń bez trudności potrafi ustalić celowy związek zdań. W wiadomości 4 (dawn. 35) termin „następstwo" zastąpiono „skutkiem", dzięki czemu uniknie się dotychczasowego mieszania związku przyczynowo-skutkowego z warunkowym, a ponadto usunięto zupełnie bałamutne pojęcie związku wynikowego. Tyle co do składni, której ogólna ilość ćwiczeń (15) pozostała nie zmieniona.

W zakresie głosowni mamy do zanotowania różnice następujące. Z ćw. 29 (dawn. 14) usunięto pytanie o bezdźwięczne odpowiedniki głosek *r* i *m*, odczuwając

to snadź jako pułapkę na słabiej orientujących się uczniów. W ćw. 34 (dawn. 19), poświęconym podziałowi spółgłosek pod względem miejsca artykulacji, do dawnych przykładów dodano *jak*, aby zespół spółgłosek uczynić kompletnym. Prócz dotychczasowego podziału samogłosek ze względu na poziome ruchy języka wprowadzono do nowego wyd. również podział ze względu na pionowe ruchy (4 nowe ćwiczenia: 35—8), a także rozróżnienie dwóch rodzajów sylab: otwartych i zamkniętych (2 nowe ćwiczenia 43—4), stosując się znowu do wymagań programu (str. 6). Tak więc w tym dziele do dawnych 23 ćwiczeń przybyło 6 nowych.

Nauka o wyrazie nasuwa również pewną ilość spostrzeżeń. W ćw. 57 zam. dwukrotnego *rządzić* ma być, jak łatwo się przekonać z porównania do dawn. ćwicz. 36, *rozrządzić*. Ćw. 43, 44 i 45 zostały skomasowane w jedno (64), podobnie jak 79 i 80 (obecnie 98). Nie uległa, niestety, zmianie redakcja ćw. 79 (dawn. 61). Po dziś dzień nie umiem domyślić się sam, „jakiego przedrostka należałoby użyć w wyrazach: *ulać, ująć* (!), *usypać, ubrać* (!), aby wyrazić znaczenie przeciwne temu, które nadaje przedrostek *u*", pomijając już to, że wyraz *ubrać* (w znaczeniu wziąć trochę) ma wyraźny posmak dzielnicowy i nie używa się go w polszczyźnie kulturalnej ogromnej ilości Polaków. Zupełnie usunięto dawne ćw. 62 z rozmaitymi znaczeniami przedrostka do-. Niepotrzebnie zdaje się zredukowano ćw. 65, służące zestawieniu budowy fleksyjnej i słowotwórczej: wiadomo przecież, jak często nie dość jasne umysły uczniowskie skłonne są rzeczy te identyfikować. Dwa nowe ćwiczenia (90—1) natomiast poświęcono synonimice (por. *Program*, str. 6). W ćw. 98 (dawn. 81) do poprzednich przykładów dodano *anioł*, aby wprowadzić oboczność tematową *ł* i *l* (spłgł. twarda: spłgł. historycznie miękka). W ćw. 101 (dawn. 83) oboczność „e ruchomego z zerem" została zastąpiona obocznością „e ruchomego z brakiem głoski". Dawny podział rzeczowników na 4 deklinacje skurczył się teraz do 3, ale w ćw. 105 tkwi, wskutek przeoczenia zapewne, pozostałość dawn. ćwicz. 87. w wyrażeniu: „zestaw formy celownika liczby pojed. następujących rzeczowników żeńskich samogłoskowych (!)", a wśród przykładów widnieją m. in. *pieśń, ciecz, łódź, pięść, sprzedaż, dłoń*. Ilość ćwiczeń w tym dziale z 78 spadła do 75 (+2, —5).

W zakresie terminologii dwie uwagi. Pozostał autor przy dawnej nazwie dla spółgłosek historycznie (funkcjonalnie) miękkich: „inne twarde", choć wydaje się to przesadną infantylizacją z dydaktycznego punktu widzenia. Po cóż te pozorne ułatwienia! Tak samo co i komu szkodził utrwalony w językoznawstwie termin „zero dźwięku"!

Poza tymi jednak restrykcjami trzeba by o podręczniku powtórzyć to, co powiedziano o nim w recenzji 1. wyd. na łamach „Polonisty" [1]): „Jest on wzorem nowoczesnego, jasnego, przystępnego traktowania materiału nauki o języku zgodnie z duchem nowego programu. Że uwagi recenzenta, na które się tu powołuję, nie zostały bez echa, świadczą m. in. takie szczegóły, że rysunki 1—3 nie przypominają już w niczym „zdjęć reporterskich", a pytanie ćw. 45 (dawn. 24) wyzbyło się „przerafinowania".

Udoskonalony w szczegółach podręcznik z jeszcze większym pożytkiem będzie spełniał swą rolę w nowym czteroleciu zreformowanego gimnazjum.

Podręcznik Gaertnera *Mowa polska* w swoim czasie również został omówiony na tym miejscu [2]). Po śmierci autora książkę, która zachowała dawny układ i metodę podania materiału, przejrzał i uzupełnił p. Władysław Kuraszkiewicz i trzeba powiedzieć od razu, że uzupełnienia te poszły na ogół we właściwym kierunku. Więc

---

[1]) Zob. reç. T. Filipowicza. „Polonista" IV. (1934), str. 48—50.

[2]) Zob. rec. T. Filipowicza „Polonista" III (1933), str. 247—8.

przede wszystkim do dawnych 3 rycin dodano 11 nowych (przekroje pionowe układu narządów mowy przy poszczególnych głoskach). Do fonetyki wprowadzono jak u Klemensiewicza podział na sylaby otwarte i zamknięte. Dawny podział samogłosek na przednie i tylne uzupełniono nie tylko samogłoskami wysokimi, średnimi i niską, lecz także okrągłymi i płaskimi, czym niepotrzebnie wykroczono poza ramy programu. Doskonałym pomysłem jest wprowadzenie tzw. trójkąta samogłoskowego, co przecież nie obarczy ucznia dodatkowym materiałem, a może się stać znakomitym środkiem mnemonicznym. Na rysunku jednak konieczna jest linia pionowa w lewo od wierzchołka *a*, dla zaznaczenia ,,tylności" samogłoski *a*. Semazjologię rozszerzono o wyrazy bliskoznaczne; wreszcie w zakresie fleksji do osobliwości deklinacji włączono odmianę rzeczowników obcych rodz. nij. na — um.

Inna grupa zmian — to uproszczenia. Tak więc pośród przykładów na jednakowo brzmiące, choć inaczej oznaczane, głoski usunięto wyrazy *hrabia* i *chata*. I dobrze się stało. Wszak po dziś dzień wśród samych językoznawców nie ma zgody co do tego, czy w polszczyźnie współczesnej istnieje czy nie istnieje *h* dźwięczne w pozycji niezależnej. W podręczniku szkolnym wszystkie tego rodzaju wątpliwości, sprawy sporne lepiej pomijać milczeniem. Opuszczono także w nowym wyd. porównania i przenośnie. Szkoda! Prawda, nie były te zjawiska stylistyczne objęte programem, ale w praktyce miały tak wielkie zastosowanie i spotykały się z tak dużym zainteresowaniem młodzieży, że brak ich odczuje nauczyciel bardzo dotkliwie. Ale stojąc na straży ,,czystości" programu nie możemy obwiniać autora, że czyni to samo. Spośród tematów obocznych ubyła dawna grupa: spłgł. dźwięczna: bezdźwięczna, dzięki czemu obraz oboczności tematowych zyskał na jasności. W końcu w ustępach do ćwiczeń pominięto 2 wierszyki: Zabłockiego i Krasickiego.

Trzeci i ostatni kierunek zmian dotyczy terminologii. Zamiast dotychczasowych głosek czystych (w przeciwieństwie do nosowych) wprowadzono głoski ustne; obok zaś zd. równorzędnie i nierównorzędnie złożonego użyto również terminu: zd. współrzędnie i podrzędnie złożone. Ale wciąż jeszcze książka zdradza swoiste upodobania terminologiczne swego autora: podniebienie nazywa się tu często sklepieniem ustnym, właściwe znaczenie wyrazu nosi tu nazwę znaczenia podstawowego, choć może to nieraz prowadzić do wyraźnych nieporozumień: zdarza się dość często, że właśnie znaczenie przenośne wyrazu nabiera z czasem znaczenia podstawowego, głównego, a znaczenie właściwe zostaje zepchnięte do roli drugorzędnej.

Tyle bym miał do zauważenia w związku z nowym wyd. *Mowy polskiej*. Po staremu aktualne pozostaje zagadnienie celowości tak pojętych ćwiczeń, jak to się dzieje u Gaertnera. Do pewnego stopnia sprawę usiłuje wyjaśnić *Przewodnik metodyczny*, którego 2. wyd. dostosowano, rzecz jasna, do nowej edycji podręcznika.

Najmniejsze stosunkowo zmiany stały się udziałem *Nauki o języku* Szobera. Pozostał podział na ćwiczenia i teorię, a w obrębie tych części paralelny układ: nauka o głoskach, o wyrazach i o zdaniu. Jakościowo ćwiczenia te zbliżają się raczej do typu ćwiczeń Klemensiewicza, a i ilościowo dorównują im niemal, choć w porównaniu z wyd. poprzednim jest ich o 15 mniej. Zresztą o doborze ćwiczeń i ich metodycznym podaniu można powiedzieć tylko dobre słowo. Mogą one spełnić dwojaką rolę: staną się punktem wyjścia rozważań nad nowym, nieznanym dotąd uczniom zjawiskiem językowym, albo też pozwolą na zastosowanie lub utrwalenie już zdobytych wiadomości. Tak czy inaczej, w ręku nauczyciela, który się potrafi wyzwolić spod hegemonii pewnej schematyczności podręcznika, może się on stać łatwo skutecznym narzędziem pracy szkolnej.

Natomiast część druga, teoretyczna, nastręcza już drobne uwagi krytyczne. Pominięto tutaj § mówiący o społecznej funkcji mowy, co należy do programu

nauki o języku w kl. IV. Stylizacja dawn. § 13 (obecnie § 12) uległa zmianie na lepsze; tylko cui bono dodano: „spółgłoski *ch*, *ch'* nie mają odpowiedników dźwięcznych", skoro je mieć mogą, jak tego dowodzi mowa Polaków z tzw. kresów wschodnich. Dostrzegamy dalej pewną niekonsekwencję: w § 16 ze względu na udział miękkiego podniebienia (może lepiej: języczka?) rozróżnia się samogłoski nosowe i czyste, ale o dwa kroki dalej (§ 18) przy rekapitulacji podziału samogłosek spotyka się już nosowe i ustne. §§ 22 i 24 (znaczenie przyrostków i przedrostków) uległy skróceniu. Zd. złożone zw. celowego zostało obecnie zilustrowane innymi, lepiej dobranymi przykładami, a zw. czasowego — mniejszą ich ilością. Wszystko to są drobiazgi, żadnych podstawowych wątpliwości i ta część książki nie wzbudza.

W ogólności, tak mi się przynajmniej wydaje, nauczycielstwo nie docenia wartości podręcznika Szobera, który w hierarchii naszej literatury podręcznikowej powinien zająć poczesne miejsce.

Jakaż konkluzja w sumie? Podręczniki gramatyki, które oddano w b. r. szk. do dyspozycji kl. I, nie są podręcznikami nowymi. To nasi dobrzy znajomi, którzy tu i owdzie zmienili jakiś szczegół szaty zewnętrznej, ale zachowali właściwe swe oblicza sprzed czterech lat. Każda z książek uległa jednak większej lub mniejszej modyfikacji. Zaobserwowane zmiany idą w dwóch zasadniczych kierunkach: jak najściślejszego dostosowania zakresu i treści materiału do wymagań programu (stąd uzupełnienia i pominięcia) oraz uzgodnienia terminologii i udoskonalenia stylizacji. Wszystkim podręcznikom zmiany te wyszły niewątpliwie na korzyść. Dobrze się zatem stało, iż nie zlekceważono tym razem rezultatów czteroletniego doświadczenia i opinii recenzentów. *L. Sienkiewicz.*

J u l i a n S z w e d. *Ćwiczenia w pisowni polskiej dla gimnazjów ogólnokształcących i zawodowych ze słownikiem około 15 000 wyrazów.* Wyd. 7. Wilno, 1937. Skł. gł. w Księg. św. Wojciecha. Str. 4 nlb. + 183.

Obowiązujący program gimnazjum ogólnokształcącego zakłada milcząco, iż młodzież przychodząca ze szkół powszechnych ma w dostatecznej mierze praktycznie opanowaną pisownię. W związku z tym nie uwzględnia systematycznych ćwiczeń z tego zakresu, przeznaczając jedynie ćwiczenia tzw. wdrażające na uzupełnianie nielicznych ponoć braków, drobnych rzekomo niedociągnięć, jakie się tu i owdzie zakraść mogły. Pod tym względem program ten jest typowym programem na wyrost, nie liczącym się zupełnie z rzeczywistością szkolną. Tymczasem nie wchodząc w przyczyny istniejącego stanu rzeczy [1]) trzeba stwierdzić równie obiektywnie jak i stanowczo, że wspomniane wyżej ćwiczenia to środek zgoła nie wystarczający. I gdybyż tu chodziło jedynie o rozmaite subtelności nowej pisowni, obowiązującej od r. 1936, gdybyż tu szło tylko o większy lub mniejszy stopień opanowania interpunkcji! Ale nie: najprostsze, najpospolitsze, najbardziej elementarne zjawiska ortograficzne przekraczają miarę normalnych trudności dających się zwalczyć z biegiem czasu przez indywidualny wysiłek uczącego się. W tym stanie rzeczy szkoła musi przyjść beznadziejnie borykającej się młodzieży z pomocą. I przychodzi, jak umie.

Sądzę, iż jednym ze sposobów tej pomocy może się stać książka p. Szweda, która w ciągu dwóch lat doczekała się już siedmiu wydań. Książka b. potrzebna

---

[1]) Fakty, których dostarczają egzaminy wstępne z jęz. polskiego do gimnazjum i które obserwujemy przez długie lata na terenie ćwiczeń piśmiennych w szkole średniej (więc nie tylko w gimnazjum, ale i w liceum), posiadają aż nadto przekonywającą wymowę.

i mimo nielicznych usterek b. dobra. Na cz. I składa się 210 ćwiczeń, obejmujących w 19 systematycznie uszeregowanych dziełach najtrudniejsze i najpospolitsze zarazem zjawiska ortografii: pisownię poszczególnych liter i połączeń literowych oraz cząstek wyrazowych, pisanie łączne i rozdzielne, wielkie i małe litery, skróty i kropka po cyfrze, znaki przestankowe. Wyd. 7, będące właściwie nowym nakładem wyd. 6, w porównaniu z edycjami poprzednimi, przeznaczonymi wyłącznie na użytek gimnazjów kupieckich, wykazuje sporo zmian. Referuje je sam autor w przedmowie. „Usunięto więc z książki wszystkie ćwiczenia mające formę ogłoszeń handlowych oraz zastąpiono większość tekstów ściśle kupieckich krótkimi urywkami i wyjątkami z dzieł wybitnych [piętnastu] pisarzy polskich". Powiększono wydatnie ilość ćwiczeń w zakresie tych działów, które w praktyce nastręczają największe trudności, jak np. pisanie łączne i oddzielne lub przestankowanie. Uzupełniono wreszcie podręcznik częścią II, zawierającą słowniczek ortograficzny z niespełna 15 tys. wyrazów, co jest niewątpliwą zaletą ćwiczeń, zwalnia bowiem uczących się od obowiązku nabywania oddzielnego słownika.

Zrozumiałe, że interesuje nas najbardziej, jak metodycznie rozwiązał autor zadania. Nie można powiedzieć, żeby pod tym względem dokonał p. Szwed jakiejś rewelacji. Zastosował szereg chwytów, z którymi w dydaktyce nauki pisania zdążyliśmy się już oswoić. Będziemy więc tu mieli na przemian przepisywanie z podkreślaniem lub wynotowywaniem odpowiednich wyrazów, tworzenie zdań, objaśnianie poszczególnych słów [1]), budowę nowych form gramatycznych, uzupełnianie wykropkowanego tekstu, ćwiczenia słowotwórcze, wreszcie rozwiązywania logogryfów, krzyżówek i rozsypanek. Co pewien czas natrafiamy na tekst dyktanda oraz po skończonym dziale pisowni na tzw. materiał do ćwiczeń, czyli po prostu cząstkowy słowniczek obejmujący w alfabetycznym układzie najczęściej używane wyrazy z tego działu.

Jak się rzekło, nie wnosi autor jakiejś inowacji dydaktycznej, mimo to książka będzie niewątpliwie spełniała (jak spełnia już teraz) rolę, do której została powołana. Autor wytycza podręcznikowi dwojaką funkcję: może się on stać znakomitym narzędziem zarówno w ręku uczącego jak i uczącego się. W pierwszym wypadku nie będzie on zbytnio krępował inicjatywy nauczyciela, który znajdzie dość sposobności, aby się uniezależnić od schematu metody i układu książki. W drugim — odda z pewnością nieocenione usługi w dziele samouctwa. Tę zwłaszcza możliwość pragnąłbym podkreślić dostatecznie silnie. Przyznaję otwarcie, iż dotąd nauczyciel zapytywany przez ucznia, chcącego wyrugować błędy i uzupełnić braki swojej pisowni, jak ma postępować, zalecał przepisywanie pierwszego lepszego tekstu albo też odsyłał interpelanta do zupełnie nieodpowiednich dla poziomu gimnazjum ćwiczeń dla szkół powszechnych. Podręcznik p. Szweda sytuację zmieni radykalnie. I w tym chciałbym upatrywać wartość książki najbardziej oczywistą i podstawową.

Jakościowo ćwiczenia są tak dobrane, że mogą z powodzeniem spełniać swą rolę we wszystkich klasach gimnazjum, i to zarówno ogólnokształcącego jak i zawodowego. Może niektóre z nich są nieco za trudne, ale na to jest zawsze wyjście — ćwiczenia takie pominąć. Pod względem rzeczowym żadnych poważnych zastrzeżeń podręcznik nie nasuwa. Drobne usterki, które poniżej notuję, w następnym wydaniu dadzą się bezboleśnie usunąć. I tak:

ćw. 2 — zam. molochron (wyraz złożony) lepiej np. schron;
ćw. 4 — niepotrzebnie w tekście wyróżniono ó;

[1]) Tego rodzaju ćwiczenia w praktyce będą sprawiały najwięcej trudności, bo nie trudno przewidzieć, iż bez słownika wyrazów obcych uczeń nie da sobie rady.

ćw. 9, 11, 13, 19, 24, 37, 38, 54, 58, 70, 72, 88, 90, 99, 105, 108, 114, 118, 122 i 125 — w tekstach zbędne wyróżnienia;
ćw. 18 — zbędny wyraz korona, nie zawierający ó ani u;
ćw. 25 — konieczny i rodz. żeński (zwłaszcza dla ogromnej połaci ziem północno-wschodnich) ze względu na oboczność typu ciąłem: cięłam;
ćw. 30 i 99 — skrót itp. pisze się razem (por. str. 108);
ćw. 31 — zam. ćw. 18 na str. 17 ma być ćw. 22 na str. 15;
ćw. 32 — zam. ćw. 19 na str. 17 ma być ćw. 23 na str. 15—6;
ćw. 43 — brak przykładów na — sja;
ćw. 57 — w wyrazie mularstwo l eufoniczne;
ćw. 73, 91 — za trudne ze względu na nieznajomość etymologicznego znaczenia wyrazów obcych;
ćw. 78 — zam. wymawiamy rz miękko ma być: bezdźwięcznie;
ćw. 79 — zam. końcówki st. wyższego ma być: przyrostki;
ćw. 83 — nieścisłe i niebezpieczne, bo nie można mieszać ortografii z ortofonią (zwłaszcza w porównaniu z ćwiczeniem następnym, 84);
ćw. 112 — zam. przed spółgłoskami lepiej przed literami, bo w ‚zbić' spgł. b', w ‚zdziałać' — dź, w ‚zginąć' — g' itd.;
ćw. 121 — jest mowa o spółgłosce rdzennej i tematowej, a więc zakłada się, że uczniowi nie jest obcy podział wyrazu na cząstki fleksyjne i słowotwórcze; po co w takim razie w innych ćwiczeniach unikać na gwałt tych terminów?
ćw. 129 — wśród przyimków zakończonych na -e (typu nade) opuszczono przeze;
ćw. 156 — w nawiasie opuszczono liczbę 157.

Byłoby naprawdę fatalnym nieporozumieniem, gdyby wykaz pedanta-recenzenta wziął ktoś za podstawę oceny książki. Spełniłem, co do mnie należało. Zresztą nie ukrywam radości, że mamy wreszcie dobry, tzn. umiejętny i celowy wybór tekstów, który pozwoli znacznie skuteczniej niż dotąd zwalczać jedno z największych niedomagań szkoły średniej — wadliwą pisownię.

L. Sienkiewicz.

SPRAWY TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZPL. POLSKIEJ.

Lokal T-wa Polonistów R. P.

Zarząd Gł. komunikuje, że od 15 lutego br. T-wo posiada własny lokal w Kamienicy Książąt Mazowieckich (Warszawa 1, Stare Miasto 31). Pod tym adresem należy kierować obecnie całą korespondencję do Zarządu Głównego. W tym samym lokalu mieści się Oddział Warszawski T-wa.

Posłuchanie u p. Wiceministra W. R. i O. P.

W dniu 28 stycznia br. Prezydium Zarządu Gł. T-wa Pol. R. P. w osobach: przewodniczącego dra L. Płoszewskiego, sekretarza generalnego — E. Sawrymowicza i Kierownika Sekcji Szkół Zawod. w Zarz. Gł. — K. Wróblewskiego, zostało przyjęte na posłuchaniu przez Pana Podsekretarza Stanu Min. W. R. i O. P. — Jerzego Ferka Błeszyńskiego. Pan Wiceminister przyjął do wiadomości zorganizowanie Towarzystwa i skład jego statutowych władz, po czym wysłuchał z zainteresowaniem szczegółowych wyjaśnień w sprawie punktów wręczonego mu memoriału Zarządu Gł. Memoriał ten zawiera teksty i uzasadnienia wniosków zgłoszonych na Walnym Zjeździe Delegatów T-wa w dniu 31 października 1937 r. oraz niektóre uchwały Zarządu Gł. Poszczególne punkty memoriału dotyczą:

1. Sprawy powiększenia ilości godzin jęz. polsk. w liceach niehumanistycznych.
2. Sprawy obniżki etatu godzin dla polonistów uczących w klasach licealnych.
3. Sprawy terminu ukazywania się podręczników szkolnych przewidzianych na następny rok szkolny.
4. Sprawy ułatwienia polonistom lektury dzieł i czasopism literackich, szczególnie na prowincji.
5. Sprawy subwencji na akcję odczytową na prowincji.
6. Sprawy podniesienia poziomu polonistyki i ułatwienia pracy nauczycielom-polonistom w szkołach zawodowych.

Pan Wiceminister zapewnił przedstawicieli Zarządu Gł., że każdy punkt memoriału będzie rozpatrzony w odpowiednim dziale Ministerstwa i na każdy z nich Zarząd Towarzystwa otrzyma odpowiedź. Co do możliwości realizacji dezyderatów Zarządu Gł., to Pan Wiceminister podkreślił, że chwilowo nieaktualny jest punkt 2 (obniżka etatu), ponieważ sprawa ta nie może być rozwiązana bez podwyższenia liczby etatów. Natomiast władze szkolne starają się w miarę możności przyznawać zniżki godzin obowiązkowych indywidualnie nauczycielom pracującym na polu naukowym (zgodnie z okólnikiem wydanym w r. 1937).

Co do innych punktów Pan Wiceminister zaznaczył, że na razie bez szczegółowego rozpatrzenia nie może na nie udzielić odpowiedzi, przyrzekł jednak życzliwie ustosunkować się do tych punktów, których realizacja byłaby możliwa w ramach zasad organizacji szkolnictwa i budżetu Ministerstwa.

W toku rozmowy z przedstawicielami Zarządu Głównego Pan Wiceminister wyraził zamiar nawiązania kontaktu Wydziału Programowego oraz Komisji Oceny Podręczników z Towarzystwem Polonistów R. P.

W dniu 28 lutego 1938 r. nadeszła odpowiedź Ministerstwa na punkty 1, 3, 4, 5 i 6 memoriału. Treść odpowiedzi jest następująca:

Sprawę powiększenia ilości godzin języka polskiego w liceach niehumanistycznych ogólnokształcących — Ministerstwo weźmie pod uwagę przy rozważaniu zebranych doświadczeń w realizacji programów licealnych.

Ustalony obecnie tok prac Ministerstwa w zakresie oceny podręczników szkolnych pozwoli na terminowe, zgodne z wymaganiami szkoły, ogłaszanie podręczników zatwierdzonych do użytku szkolnego (p. 3).

Postulaty przedstawione w punkcie 4 i 5 Ministerstwo wzięło pod uwagę w łączności z realizacją nowego programu licealnego, podając odpowiednie dyrektywy kuratoriom i kierownikom ognisk wszystkich przedmiotów nauczania, a w szczególności ognisk polonistycznych.

W związku z tym Ministerstwo dla ułatwienia akcji samokształceniowej zaleciło organom instrukcyjnym opracowanie odpowiednich wskazówek bibliograficznych oraz organizowanie odczytów naukowych podczas konferencyj rejonowych przy pomocy sił ze szkół średnich i uniwersytetów. Ponadto Ministerstwo zwróciło uwagę Kuratorium na konieczność poparcia finansowego dla tych poczynań, zwłaszcza wznowienia akcji zakupu książek i usprawnienia ich wymiany za pośrednictwem Bibliotek Pedagogicznych Kuratoryjnych i bibliotek ogniskowych.

W szkołach zawodowych (p. 6), w których nauka opiera się na nowych programach, liczba godzin języka polskiego nie może być powiększona, gdyż i tak ogólna liczba godzin nauki w tych szkołach dochodzi do czterdziestu kilku.

W szkołach typu wygasającego wprowadzanie zmian byłoby bezcelowe.

W szkołach zawodowych typu zasadniczego łączenie kilku odrębnych grup warsztatowych nie ma miejsca, a w niektórych szkołach dokształcających ogólnozawodowych trudności wynikające z łączenia kilku poziomów, kilku klas razem

(I i II lub II i III lub nawet I, II i III), złagodziło nieco Ministerstwo wprowadzając programy cykliczne.

Ministerstwo za pośrednictwem Kuratorów zwróciło już uwagę Dyrekcyj szkół na konieczność otoczenia lekcyj języka polskiego specjalną opieką, co wpłynie na wytworzenie atmosfery sprzyjającej nauczaniu, jak i na zaopatrzenie szkół przynajmniej w najniezbędniejsze książki czy inne potrzebne pomoce naukowe.

Wytyczne dla pracy Oddziałów.

Zarząd Gł. na posiedzeniu w dniu 21 grudnia 1937 r. po wysłuchaniu referatu zastępcy przewodniczącego dra Władysława Szyszkowskiego przyjął następujące wytyczne dla pracy Oddziałów T-wa:

Licząc się z różnymi warunkami powstania i rozwoju Oddziałów Zarząd Gł. pragnie pozostawić im jak największą swobodę w organizowaniu własnych prac (w ramach § 14 statutu). Ze względu na ogólne dobro T-wa pożądane byłoby, żeby działalność Oddziałów nie ograniczała się do prac w zamkniętych kołach specjalistów, lecz żeby Oddziały dążyły także do wywarcia wpływu na szersze środowisko przez urządzanie odczytów popularno-naukowych lub literackich, organizowanie akademii, wieczorów recytacyjnych itp. imprez dla dorosłych i młodzieży, wreszcie — żeby próbowały nawiązać stały kontakt z prasą miejscową, teatrem oraz pokrewnymi organizacjami. Sprawy zaś ściśle naukowe i dydaktyczne powinny być rozpatrywane na zebraniach wewnętrznych Oddziałów, przy czym tam, gdzie istnieją ogniska metodyczne, należałoby im pozostawić sprawy dydaktyczne, własnej zaś działalności nadawać charakter raczej naukowy.

W celu ożywienia działalności Oddziałów należałoby też dążyć do tworzenia czytelni i bibliotek podręcznych zawierających dzieła zarówno naukowe jak beletrystyczne lub przynajmniej najważniejsze czasopisma fachowe, przy czym materiał potrzebny można by zdobywać na razie drogą zorganizowanej wymiany między członkami.

Wreszcie w większych ośrodkach mogłyby powstawać specjalne sekcje zajmujące się pewnym ściśle określonym zakresem polonistyki (językoznawstwo, teoria literatury, badania regionalne, teatrologia itp.).

Ze swej strony Zarząd Gł. po uporządkowaniu spraw finansowych i organizacyjnych będzie się starał pomagać Oddziałom przez pozyskiwanie odpowiednich prelegentów, ułatwianie nabywania wydawnictw na warunkach ulgowych, utworzenie specjalnej poradni naukowej i dydaktycznej itp.

Sprawa odczytów na prowincji.

Uchwalona przez Zarząd Gł. planowa akcja odczytowa na prowincji będzie mogła rozpocząć się dopiero w przyszłym roku szkolnym. Obecnie (od połowy marca) Zarząd Gł. będzie mógł jedynie pozyskać na wyjazd kilku prelegentów dla większych ośrodków prowincjonalnych. W związku z tym Zarządy Oddziałów, które by na odczyty reflektowały, zechcą powiadomić Zarząd Gł., z jakiej dziedziny i w jakim w przybliżeniu terminie pragnęłyby mieć odczyt. Pożądane byłoby organizowanie odczytów publicznych z płatnym wstępem dla niecz łonków, a to celem pokrycia części kosztów.

Powstanie Oddziału T-wa w Gnieźnie.

Z dniem 20 stycznia br. rozpoczął działalność czterdziesty z kolei Oddział T-wa, który powstał w Gnieźnie. Oddział liczy obecnie 16 członków. Przewodniczącym jest p. Janina Budzyńska, zastępcą przewodn. — p. A. Rozdolski. Adres Oddziału: Gniezno, Miejskie Gimnazjum Żeńskie.

Zmiany osobowe w Oddziałach.

Pomimo instrukcji w komunikacie l. 97/37 nie wszystkie Oddziały nadesłały sprawozdania o składzie osobowym uniemożliwiając przez to Zarządowi Gł. zorganizowanie sprawnej administracji.

Wobec tego raz jeszcze Zarząd Gł. przypomina o obowiązku nadesłania w najbliższym czasie następujących danych:

a) kto i od kiedy wystąpił z Oddziału po 1 września 1937 r. (jeśli wyjechał, to dokąd?),
b) kto i kiedy wstąpił do Oddziału po 1 września 1937 r. (jeśli przyjechał, to skąd?),
c) w miarę możności — pełna lista członków Oddziału.

Dotyczy to Zarządów następujących Oddziałów: Brześć n. Bugiem, Bydgoszcz, Białystok, Częstochowa, Jarosław, Kraków, Kowel, Lwów, Lublin, Łódź, Nowy Sącz, Przemyśl, Pińsk, Płock, Radom, Rzeszów, Sambor, Stryj, Toruń, Tarnów, Tarnowskie Góry, Wilno, Zamość.

Na przyszłość Zarządy Oddziałów winny o każdej zmianie w składzie osobowym niezwłocznie zawiadamiać Zarząd Główny.

Adresy członków T-wa.

Zarząd Gł. zwraca się do wszystkich członków T-wa z prośbą, aby zawiadamiali niezwłocznie o zmianach adresów. Zarząd Gł. prosi również, by członkowie, którzy znają obecne adresy poniżej wymienionych osób, donieśli o tym bezzwłocznie. Obecnie poczta zwraca egzemplarze czasopism i korespondencję do tych członków skierowaną.

Idzie o następujące osoby: pp. Szczepankowska (dawniej: Sokółka k. Białegostoku), Mackiewiczowa, Matusiakowa, Nowakówna, Turdischekowa (wszystkie z Brześcia n. B.), Sygniewiczówna A. (Bydgoszcz), Ścieżyńska Z. (Łuków, potem Chełmno), Wasilewska (Gdynia), Borkowska Helena (Kielce), Ostrowska Stan. (Kowel), Andrzejewska-Gałecka (Lublin), Dornfest Kamil (Łomża, potem Pińsk), Schmeidler Zygmunt (Białystok), Faflikówna Irena (Łódź), ks. Warczak Jan (Piotrków Tr.), Jasińska Helena, Orbaczewska Zofia (Płock), Dańczak Andrzej, Olszakowa Janina, Wróblewski Józef (Radom), Łepij Hilaria (Kołomyja, potem Rybnik), Bojczuk Ludwik (Rzeszów), Tenderendzianka (Siedlce), Prystaj Olga (Stryj), Tyszkówna Julia (Święciany), Kociołkówna Czesława (Tarnowskie Góry), Domańska Stefania (Wyszków), Sarnecki T. (Zamość), Szarska-Chmurowa A. (Wieliczka), Matysówna Eugenia, Lubecki Marian, Rogalska Zofia, Szymańska Serafina, Zbucka Natalia (Warszawa).

Nowe wydawnictwo Tow. Polonistów R. P.

Onegdaj wyszła z druku broszura kol. Anieli Zawadzkiej pt. *Język polski w szkole średniej*. Zawiera ona wykaz artykułów i prac, które ukazały się w latach 1930—1937 w zakresie realizacji nowego programu języka polskiego w szkole średniej. Rzecz dotyczy nast. zagadnień: Cel nauczania i podstawy programu. Program języka polskiego w świetle dyskusji. Literatura czy historia literatury? Język ojczysty a wychowanie obywatelsko-państwowe. Język ojczysty a wychowanie estetyczne. Rola podręcznika. Przygotowanie polonisty. Znaczenie osobowości nauczyciela polonisty. Lektura (realizowanie programu, metodyka, korelacja, pomoce, wycieczki, film, teatr szkolny, czytelnictwo, gazetka, kółka lit.). Nauka o języku (realizowanie programu, metodyka). Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Sprawozdania z realizacji nowego programu. Ocena podręczników. Szkoły mniejszości. Szkoła zawodowa. Różne.— Bliższe szczegóły podajemy na 3 stronie okładki.

Postanowienia prawa o stowarzyszeniach dotyczące działalności Oddziałów.

Prawo o stowarzyszeniach (Rozp. Prez. Rzp. z 27. X. 1932 Dz. U. R. P. nr 94, poz. 808) przewiduje następujące postanowienia dotyczące Oddziałów:

Art. 41. Kierownictwo Oddziału, zakładanego zgodnie z przepisami statutu stowarzyszenia, obowiązane jest zawiadomić o założeniu oddziału powiatową władzę administracji ogólnej miejsca siedziby oddziału dołączając:

1. egzemplarz statutu stowarzyszenia;
2. dowód zgody centrali stowarzyszenia na powstanie oddziału;
3. wykaz składu osobowego kierownictwa oddziału wraz z jego adresami;
4. adres lokalu, w którym ma się mieścić oddział.

Władza może sprzeciwić się założeniu oddziału w warunkach i na zasadach przewidzianych w art. 13 ust. 1 i art. 14.

Kierownictwo oddziału ma również obowiązek w 2-tygodniowym terminie zawiadomić władzę o każdorazowej zmianie swego składu osobowego, adresu oddziału i statutu stowarzyszenia licząc termin powyższy od dokonania zmiany względnie od powzięcia o niej wiadomości.

Postanowienia art. 15 i 16 mają odpowiednie zastosowanie do oddziałów stowarzyszenia.

Art. 13, ust. 1. Jeżeli w ciągu 4 tygodni od zgłoszenia władza nie zakaże założenia stowarzyszenia względnie przed upływem tego terminu stwierdzi, że nie ma zastrzeżeń co do jego założenia, może ono rozpocząć działalność.

Art. 14. Władza należycie umotywowaną decyzją zakaże założenia stowarzyszenia, jeżeli jego istnienie nie da się pogodzić z prawem albo może spowodować zagrożenie bezpieczeństwa, spokoju lub porządku publicznego.

Art. 15. Bezpośrednia władza nadzorcza może wezwać zarząd stowarzyszenia do dostarczenia jej odpisu protokołu posiedzenia lub treści powziętej uchwały, jeżeli te były spisywane, oraz może w lokalu stowarzyszenia przeglądać prowadzone akta, księgi i posiadane dokumenty, jak również sporządzać z nich odpisy i wyciągi, a także uprzednio wzywać zarząd do okazania ich w dokładnie określonym przez nią czasie.

Zarząd obowiązany jest prowadzić utrzymując w stanie aktualności imienny spis członków stowarzyszenia ze wskazaniem przynależności państwowej i dostarczać władzy na jej żądanie danych z tego spisu.

Art. 16. traktuje o napomnieniach i rozwiązaniu stowarzyszenia za wykroczenia przeciw obowiązującemu prawu.

KOMUNIKAT W SPRAWIE WYCIECZKI LETNIEJ DO ITALII.

Tow. Pol. Rz. P. czyni starania celem zorganizowania wycieczki letniej do Italii. Wycieczka o charakterze kulturalno-naukowym odbyłaby się w m. lipcu i objęłaby następującą trasę: Warszawa—Drezno—Monachium—Insbruck (3 dni), Werona, włoskie jeziora: Lago di Garda, Como—Mediolan (7 dni), Genua—Piza—Rzym—Neapol i okolice (12 dni), Florencja—Bolonia—Padwa (7 dni), Wenecja (3 dni), Wiedeń (2 dni) — Warszawa (wzgl. granica czesko-polska). Czas trwania wycieczki około 5 tyg. Całkowity koszt w przybliżeniu zł 600. Zorganizowanie wycieczki uzależnione jest od ilości zgłoszonych osób, oraz od wyników starań dotyczących szeregu ulg i udogodnień dla wycieczki. Prosimy uprzejmie o nadsyłanie zgłoszeń do dnia 15. IV. bm. pod adresem Tow. Pol. Rz. P., Warszawa, Stare Miasto 31, chwilowo jeszcze bez żadnych zobowiązań, jedynie dla celów orientacyjnych. O wyniku starań w tej sprawie oraz o terminie dokonania zgłoszeń formalnych powiadomimy w oddzielnym komunikacie.